

Elda Gomes Araújo



**A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA LEITURA POR CRIANÇAS DE MEIOS DE
LETRAMENTO DIFERENCIADOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Lingüística Aplicada, área de concentração Ensino-Aprendizagem de Língua Materna.

Orientador: Prof. Dr. John Robert Schmitz

UNICAMP
Instituto de Estudos da linguagem - IEL
2001



UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SECÃO CIRCULANTE

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	T/ UNICAMP
	Ar15c
V	Es
TOMBO BC/	46211
PROC.	16-392/01
C	D 2
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	13/09/01
N.º CPD	

CM00159580-4

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Ar15c	<p>Araújo, Elda Gomes</p> <p>A construção de sentido na leitura por crianças de meios de letramento diferenciados / Elda Gomes Araújo. - - Campinas, SP: [s.n.], 2001.</p> <p style="text-align: center;">Orientador: Jonh Robert Schmitz</p> <p style="text-align: center;">Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p style="text-align: center;">1. Leitura. 2. Sentido (Filosofia). 3. Epistemologia social. 4. Experiência de vida. I. Schmitz, Jonh Robert. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	---

BANCA EXAMINADORA:

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por ELDA GOMES

ARAÚJO.

e aprovada pela Comissão Julgadora em
07/08/2001.

John Robert Schmitz

Prof. Dr. John Robert Schmitz

Presidente

John Robert Schmitz

Profa. Dra. Matilde Virginia Ricard Scaramucci

Membro

Profa. Dra. Maria Inês Mateus Dota

Membro

Profa. Dra. Marilda Couto Cavalcanti

Suplente

*Às minhas paixões, Mário, Cláudia,
Mário Luís e Marcelo, pelo muito que
souberam compreender minhas
ausências, minhas falhas, minhas
inquiétudes.*

O meu carinho.

Agradecimentos

A Deus, a fonte de todo conhecimento, por iluminar o meu caminho!

A John Robert Schmitz, meu orientador, pelo trabalho seguro, competente e incansável durante essa minha trajetória;

À Prof^ª. Dr^ª. Matilde Scaramucci, pela leitura criteriosa e pelas sugestões no momento do exame de qualificação e também pelas reformulações sugeridas no momento da defesa pública;

À Prof^ª. Dr^ª. Marilda Cavalcanti, pelas contribuições advindas da leitura no exame de qualificação;

À Prof^ª. Dr^ª. Marta Sardíñas Vargas, minha co-orientadora, amiga e incentivadora, pelas discussões valiosas;

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNICAMP que participaram do Curso de Mestrado Interinstitucional UNICAMP/UNIFAP;

Aos professores e diretores das escolas (particular e pública), pelo consentimento de poder freqüentar suas salas de aulas;

As minhas colegas do curso de Pós-Graduação, pelo apoio e incentivo;

Aos funcionários do IEL e da Biblioteca pela atenção com que me acolheram sempre;

Aos colegas professores-juizes que, de maneira especial colaboraram com este trabalho;

A minha família, pelo amor e compreensão;

Aos meus pais Raimundo e Rute, por tudo que fizeram por mim;

À CAPES, pelo incentivo financeiro.

O fracasso escolar remete a essa distância existente entre a escola e a sociedade; a origem da repercussão provém do fato de crianças vindas de grupos sociais diferentes se encontrarem a distâncias desiguais da escola. As práticas familiares da escrita estão, segundo os casos, muito perto, bastante perto ou longe, ou mesmo muito longe das exigências e dos hábitos escolares.

(Anne-Marie Chartier)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO GERAL	15
CAPÍTULO 1 – TRAJETÓRIA DE PESQUISA	
1.0 – Introdução.....	21
1.1 – Justificativa.....	22
1.2 – A metodologia de investigação.....	23
1.3 – Coleta de dados das entrevistas e procedimentos de análise.....	25
1.4 – Procedimentos de análise dos dados da tarefa de leitura dos alunos-sujeitos.....	29
1.5 – Grupos A e B.....	30
1.5.1 – Grupo A	30
1.5.2 – Grupo B.....	32
 CAPÍTULO 2 – LEITURA E LETRAMENTO	
2.0 – Introdução.....	35
2.1 – Leitura – da decodificação à construção de sentido.....	35
2.2 – Leitura na escola e na sociedade.....	41
2.3 – Experiência com letramento e desempenho em leitura.....	48
 CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS	
3.0 – Introdução.....	57
3.1 – Os quatro casos estudados.....	58
3.2 – Entrevistas.....	59

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DAS ATIVIDADES DE LEITURA

4.0 – Introdução.....	69
4.1 – Intervenção em sala de aula: algumas observações.....	70
4.2 – Análise dos dados: Intervenção em sala de aula	74
4.2.1 – Crônica “Botão”.....	75
4.2.2 – Crônica “Na escuridão miserável”.....	81
4.2.3 – Crônica “Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência”.....	89
4.3 – Discussão dos resultados.....	96
4.3.1 – Leitura orientada pelo modelo escolar.....	97
4.3.2 – Leitura como processo inferencial.....	100
4.3.3 – Construção de sentido na leitura: crianças com experiência de leitura X crianças com experiência vivencial.....	101

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E PESQUISA DE LEITURA 107

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....117

ABSTRACT.....123

ANEXOS.....125

RESUMO

Norteadado por uma concepção de leitura como um processo de construção de sentido, este trabalho de pesquisa tem como objetivo investigar o papel do conhecimento de mundo e da experiência vivencial na construção de sentido na leitura de dois grupos de alunos iniciantes (5ª série) do ensino fundamental em duas escolas, sendo uma particular e outra pública.

Os dados foram obtidos durante as atividades de leitura realizadas em sala de aula e através das entrevistas que visavam a caracterizar os grupos focalizados, além de observar os fatores que poderiam interferir no processo de construção de sentidos na leitura. Posteriormente, procedi à análise dos dados na qual pude perceber modos diferenciados de construir sentido na leitura de um mesmo texto, de um lado alunos com experiência em leitura, por outro lado, alunos com experiência vivencial sobre o conteúdo temático abordado pelo texto.

Os resultados permitem concluir que o conhecimento de mundo e a experiência vivencial ampliam a competência em leitura, mesmo em sujeitos que não tenham contato constante com texto escrito. Entretanto, na escola as práticas de leitura são homogeneizadas e distanciadas da realidade social do aluno, principalmente daquele aluno oriundo de lares de famílias de classe baixa, e a resistência por parte de alguns professores de não aproveitar a criatividade de seus alunos que advém de suas histórias, de suas experiências acaba por não formar alunos-leitores, na realidade forma decodificadores.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa evidenciam a importância de se utilizar nas práticas de leitura em sala de aula textos ligados às atividades discursivas e as práticas sociais dos alunos com o objetivo de propiciar a formação do aluno-leitor.

Palavras-chave: Leitura; Sentido; Conhecimento de mundo; Experiência vivencial.

INTRODUÇÃO GERAL

...Ora, as maneiras tradicionais de ler parecem condenar muitas crianças ao fracasso, como poderiam elas adquirir, como que se faz em sala de aula, uma competência necessária para a leitura de textos do meio em que vivem?

(Anne-Marie Chartier)

A idéia de analisar e questionar o ensino de leitura em nossas escolas, sobretudo em nível de 1º grau, surgiu por ter percebido o desinteresse dos alunos pela prática de leitura adotada pela instituição escolar, mas também por ter percebido a dificuldade desses alunos de construir sentido sabendo distinguir idéias principais de informações de detalhes.

O problema não se confina apenas em minha sala de aula, inquietações semelhantes são encontradas em outras realidades, basta examinar a literatura especializada (Chartier 1994; Leite 1995; Osakabe. 1995; Soares 1995) para perceber que todos se mostram preocupados com essa situação.

Na instituição escolar a leitura começa com a função de oferecer textos ou fragmentos¹ de textos que visam o ajustamento social do aluno, isto é, literatura de celebração de datas, comemorações cívicas, biografias, etc. Na realidade, os textos utilizados pela escola

¹ A utilização de fragmentos ou pequenos trechos no ensino/aprendizagem de leitura por não apresentar a totalidade de uma obra ou de um texto específico dificulta a compreensão e, conseqüentemente forma um leitor fragmentado. Este é outro problema fora do escopo desta dissertação.

na maioria das vezes nada dizem às experiências, aos desejos e às aspirações de seus alunos, por focalizar temas condizentes aos comportamentos socialmente privilegiados, que não são, pois, a mesma visão de mundo, os valores e os comportamentos, sobretudo dos alunos provenientes de famílias de baixa renda.

Penso que a escola precisa superar a concepção de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Dessa forma, a escola produz o aluno decodificador, enquanto deveria formar o leitor competente capaz de compreender e até questionar o que lê. Na minha opinião, essa é uma questão grave e preocupante: o insucesso da escola em preparar leitores proficientes.

Uma vez definida a escolha do objeto de investigação de estudo (leitura), dediquei-me a desenvolver um trabalho de pesquisa qualitativa sobre a construção de sentido na leitura de duas turmas de alunos iniciantes da etapa fundamental do ensino escolar (5ª série) de duas escolas, sendo uma particular outra pública, tendo como principal objetivo investigar a importância do conhecimento de mundo e da experiência vivencial para a compreensão de textos.

A lei brasileira diz que a escola é a mesma para todos. Mas, na realidade, conforme pude observar através deste estudo, existem diferenças entre elas: a escola particular oferece melhores condições de ensino/aprendizagem, bem equipada, há um número menor de alunos por turma (28 alunos); na escola pública existem dificuldades tais como, salas de aulas superlotadas (45 alunos), instalações físicas precárias, os textos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa são inadequados por não fazer sentido e utilidade para maioria de seus alunos vindos de lares de classe baixa.

É importante ainda tecer comentários a respeito dos grupos focalizados. Posso dizer que são dois mundos, duas realidades. As crianças da escola particular são provenientes

de famílias de classe média/alta, vivem num ambiente privilegiado em todos os aspectos. Por outro lado, as crianças da escola pública são oriundas de famílias de classe baixa, vivem em situação precária e enfrentam problemas diversos, como fome, falta de moradia, desemprego dos pais, dentre outros.

Sustentando-me em estudos de autores como Freire (1985), para quem *a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele*, ou Foucambert(1994), para quem é imprescindível estabelecer relação entre o conhecimento prévio do leitor e o texto, tomei como hipótese que o sujeito dotado de conhecimento de mundo e de experiência vivencial amplia a competência em leitura mesmo nos casos de pouca familiaridade com textos escrito.

Desse modo, para atingir o objetivo de demonstrar a importância do conhecimento de mundo e da experiência vivencial na construção de sentidos na leitura, fazia-se necessário intervir na prática pedagógica dos alunos-sujeitos, apresentando uma proposta alternativa de leitura, em forma de uma pesquisa-ação.

Optei pela leitura de crônicas cujo conteúdo temático focalizava problemas sociais vinculados às atividades discursivas e às práticas sociais das crianças oriundas de famílias de baixa renda. Essa opção atuaria como uma estratégia compensatória de aproximação entre essas crianças e a escola, pois, ao ativar o conhecimento de mundo e a experiência vivencial, elas teriam a possibilidade de interagir na construção de sentido na leitura.

Para observar os fatores que interferiam no processo de construção de sentido na leitura, tornava-se necessário conhecer as condições de letramento, a exposição à escrita, as noções de texto escrito e leitura adquiridas durante a escolarização. Para tanto, realizei entrevistas com as crianças dos dois grupos observados e a análise de suas respostas foram

fundamentais para a hipótese que resultou na pergunta de pesquisa que procurei responder neste trabalho.

Limitando meu campo de observação à construção de sentido na leitura, procurei responder à seguinte pergunta de pesquisa:

- Em que sentido a diferença entre o conhecimento prévio dos alunos dos dois grupos influi no desempenho nas tarefas de leitura?

Com esta pergunta, dei início à pesquisa, que tem a seguinte forma de organização:

No Capítulo 1 – intitulado **Trajetória de Pesquisa**, descreverei a justificativa da pesquisa, a metodologia de investigação, os procedimentos de coleta e análise dos dados das entrevistas e das tarefas de leitura dos alunos-sujeitos, além de traçar o perfil dos grupos observados, cuja finalidade é a de expor ao leitor a disposição do trabalho e apresentar a visão geral do estudo.

No Capítulo 2 – **Leitura e Letramento**, apresento as concepções teóricas que iluminam esta dissertação; discuto os diversos conceitos existentes na literatura de leitura; aponto as principais diferenças entre a leitura escolar e a leitura como prática social; focalizo algumas experiências com letramento e suas contribuições para o desempenho em leitura.

No Capítulo 3 – **Análise e Discussão dos Dados das Entrevistas**, analiso e discuto os dados referentes às entrevistas com o objetivo geral de conhecer a realidade dos alunos-sujeitos sobre leitura e escrita.

No Capítulo 4 – **Análise e Discussão dos Dados das Atividades de Leitura**, analiso os modos como as crianças de diferentes meios de letramento constroem sentido em leitura. Essa análise tem o objetivo de confirmar a minha hipótese da importância do

conhecimento de mundo e da experiência vivencial no sentido de favorecer a construção de sentido em leitura.

Encerro o trabalho com **Conclusões e Implicações Para o Ensino e Pesquisa de Leitura**. No entanto, julgo pertinente ressaltar, nesta apresentação, que reconheço que quatro sujeitos é uma amostra pequena para se pretender tirar conclusões de longo alcance; ao mesmo tempo, por outro lado, esta amostra poderá ser indicadora de tendências relevantes e motivadora de trabalhos mais abrangentes na área.

Os **Anexos**, subdivididos em cinco partes, incluem: **I** - trazem às perguntas orientadoras de entrevistas (Anexo 1); **II** - O formulário (Anexo2); **III** – as três crônicas usadas nas tarefas de leitura, sendo respectivamente, Anexos 3, 4 e 5; **IV** – carta-convite aos professores-juizes (Anexo 6) com às orientações dos itens que deveriam observar nas respostas escritas dos quatro alunos-sujeitos; **V** – apresento quadros que mostram a escolaridade dos pais dos dois grupos e suas respectivas profissões (Anexos 7 e 8).

CAPÍTULO 1

TRAJETÓRIA DE PESQUISA

A eficácia de um pesquisador está no que ele procura transformar, não no que ele pesquisa.

(Jean Foucambert)

1.0 Introdução

O objetivo deste capítulo consiste em descrever os passos da pesquisa, os princípios metodológicos que orientam a coleta de dados e os instrumentos utilizados, assim como os procedimentos de análise dos dados referentes aos depoimentos obtidos através de entrevistas e da tarefa de leitura das crônicas em sala de aula pelos sujeitos de pesquisa.

Este capítulo, dividido em cinco seções, apresenta no item 1.1 – a trajetória da pesquisa, a justificativa para a escolha do tópico de investigação e escolha dos sujeitos; no item 1.2 – discuto a metodologia de investigação utilizada para o desenvolvimento da pesquisa; no item 1.3 – trato das atividades executadas para coletar dados e os procedimentos de análise dos dados referentes aos depoimentos dos alunos-sujeitos às perguntas colocadas por mim durante as entrevistas; no item 1.4 – discuto os procedimentos de análise dos dados a respeito das respostas construídas pelos alunos-sujeitos a partir da leitura das crônicas; no item 1.5 – traço o perfil dos sujeitos dos grupos A e B focalizando a história de letramento, a condição sócio-econômica, grau de escolaridade, profissão dos pais das crianças, dentre outros aspectos. Essas observações permitirão uma caracterização dos sujeitos de pesquisa e a identificação de diferenças entre os grupos observados.

1.1 – Justificativa

A escolha do tópico de investigação deste estudo foi impulsionada pelas minhas inquietudes como professora de Língua Portuguesa em escola pública (Ensino Fundamental e Médio) e mais recentemente na Universidade Federal do Amapá, UNIFAP, no exercício da atividade relacionada à leitura, ao observar que os textos utilizados para as práticas de leitura são desvinculados da realidade do aluno, na maioria das vezes, são artificiais e nada dizem às experiências, aos anseios e desejos do aluno, principalmente daquele oriundo de classes sociais populares e com pouca exposição à escrita, pois, são textos que contribuem negativamente para a formação de um leitor proficiente.

A escola, ao privilegiar temas em geral condizentes com a prática social do grupo dominante, opta por textos que focalizam os valores e os comportamentos socialmente privilegiados, não levando em conta a pluralidade e a diferença de cada comunidade e/ou as diferenças entre alunos. Dessa forma, há contradição entre o acervo cultural das crianças de classes sociais populares e o conteúdo dos textos priorizado pela instituição escolar.

No contexto escolar, a leitura lamentavelmente em muitos casos não é fonte de prazer nem se reveste de significância para o universo do educando e, na relação professor/aluno, ela reproduz a atitude autoritária e de dominação existente na sociedade (Indursky & Zinn 1985). O que se vê é um tratamento homogeneizante: leitura oral, cópias, resumos e exercícios gramaticais constituem tarefas para as quais a leitura serve de pretexto. A escola, o professor ou o livro didático definem de antemão o sentido que deve ser fornecido aos alunos a partir da leitura de um texto.

Nessa atividade cabe ao aluno produzir uma resposta única e universal de acordo com o padrão escolar – na escola para a escola - (Orlandi 1995), ou seja, repetir as mesmas idéias que estavam no texto, assim a escola forma alunos que não conhecem a sua

realidade, não lêem, nem sabem ler, não redigem e ainda quando o fazem, a escola não valoriza a avaliação que o aluno faz do mundo, que é, na realidade, uma perspectiva criativa.

Essa preocupação levou-me a observar dois grupos de crianças de 5ª série do ensino fundamental de duas escolas da rede de ensino da cidade de Macapá - Estado do Amapá, pertencentes a meios de letramento diferenciados e com diferentes experiências de vida, sendo uma particular (doravante grupo A) e outra pública (doravante grupo B)², público-alvo de minhas preocupações iniciais.

Um outro aspecto que motivou a escolha desse grupo de sujeitos era o fato de tratar-se de alunos iniciantes da segunda etapa básica de escolarização (5ª a 8ª série), fato que permitiria observar os resultados da ação pedagógica efetuada pela escola ao longo das séries iniciais – 1ª a 4ª série - no que diz respeito à formação do sujeito-leitor.

1.2– A Metodologia de Investigação

A proposta foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa de pesquisa, que nos últimos anos vem sendo adotada cada vez mais como estratégia para uma compreensão mais efetiva dos problemas educacionais.

Inscrive-se dentro dessa linha a pesquisa-ação, na qual o pesquisador tem participação no ambiente pesquisado que, conforme Thiollent (1994) caracteriza-se por promover formas de investigação auto-reflexiva e requer uma ação planejada que visa a solucionar e/ou transformar práticas sociais e educacionais em contextos específicos como o de sala de aula.

² Estarei utilizando P para professora-pesquisadora e A ou B para os alunos-sujeitos.

Assim, de acordo com os propósitos de uma pesquisa-ação, procurei associar o valor científico ao valor didático deste estudo, ao investigar as dificuldades dos alunos oriundos de classe social baixa em atividades de leitura escolar, e traçar um plano de ação pedagógica para interferir em sua prática de leitura, uma proposta alternativa, objetivando promover uma ação transformadora de ordem educacional que atuasse no sentido de levar esses alunos a se tornarem leitores.

A meta era propor atividades para verificar a compreensão em leitura dos alunos-sujeitos dos grupos A e B, diante crônicas que focalizavam questões sociais próximas da realidade vivencial das crianças do grupo B. Assim, os alunos-sujeitos do grupo A defrontaram-se com textos “novos” por focalizar temas que não faziam parte do universo que eles estavam acostumados. Por outro lado, os alunos-sujeitos do grupo B também se defrontaram com textos “novos”, mas não no sentido de desconhecer o conteúdo temático textual, mas no sentido poder interagir, estabelecer conexões entre texto e mundo real, em outras palavras, eles teriam a oportunidade de utilizar o conhecimento de mundo e a experiência vivencial em prol da construção de sentido na leitura.

É preciso salientar que a escolha de crônicas justifica-se pelo fato de esse gênero permitir a seleção de temas que tivessem um significado no contexto sócio-cultural apenas às crianças de classe social baixa (grupo B), também por estar vinculada à minha visão de leitura como uma prática social, considerando que o contato com esse tipo de texto seria essencial para o desenvolvimento do sujeito ao situá-lo como participante ativo da sociedade letrada em que está inserido.

Foram usadas crônicas que versavam sobre temas de conflitos ideológicos nos quais os protagonistas podiam ser as crianças do grupo B, tais como: a desigualdade social, a

exploração do trabalho infantil e a falta de solidariedade entre os homens. As crônicas selecionadas recriavam o panorama real vivido por essas crianças brasileiras.

1.3 - Coleta de dados das entrevistas e procedimentos de análise

A pesquisa-ação examina o “significado” que as pessoas dão às coisas e as suas vidas são focos de atenção especial para o pesquisador. Desse modo, tornava-se necessário obter dados visando conhecer a realidade dos sujeitos, para saber mais sobre a sua vida fora da escola e dentro dela, o grau de satisfação/rejeição pela leitura e escrita, captar seus interesses, o que permitiria traçar o perfil dos grupos A e B. Para tanto, propus uma entrevista individual audiogravada para que pudesse refletir sobre aspectos que se incluem no rol de interesse para meu trabalho.

Assim sendo, elaborei um roteiro de perguntas orientadoras (Anexo 1), a partir das quais os alunos foram sendo estimulados a falar sobre questões tais como: o que gostaria que a escola lhes ensinasse; quais suas dificuldades e expectativas em relação à escola; qual disciplina mais gostam de estudar; quais as suas atribuições enquanto alunos; o que pensam sobre determinadas questões ligadas ao seu dia-a-dia.

As entrevistas foram desenvolvidas paralelamente às outras atividades executadas em sala de aula. Foram dez encontros marcados com certa antecedência dos quais participaram 30 alunos voluntários das duas escolas, sendo 14 da particular e 16 da pública, de ambos os sexos e de diversos níveis sócio-econômicos.

Os alunos-sujeitos participantes das entrevistas sentiram que seus depoimentos seriam valorizados. Não economizaram palavras e não se limitaram a responder apenas sobre o que se perguntava. Ao contrário, teceram comentários importantes com relação à escola, ao bairro e contaram histórias familiares, evidenciando aspectos do seu modo de vida.

Finalmente, de posse dos vários tipos de respostas, comecei o processo de análise. Inicialmente transcrevi as respostas; em seguida, selecionei os tipos de respostas que foram comuns a todas as crianças; posteriormente, procurei levantar os aspectos mais diferenciados; e finalmente, através da análise das respostas pude descrever o perfil dos grupos A e B (ver item 1.5 neste Capítulo), isto é, apresentar aspectos relativos ao meio social no qual a criança está inserida, tanto escolar como doméstico, suas condições de vida e o grau de letramento.

Além das entrevistas, utilizei formulários (Anexo 2) como instrumento de coleta de dados contendo os seguintes itens: nome, idade, endereço, filiação, profissão dos pais, horário disponível para entrevista, além de um espaço destinado a observações.

A coleta de dados teve a duração de 6 meses, estendeu-se durante o segundo semestre do ano letivo de 1999. Já conhecia as duas escolas, pois, havia, como estudante de Letras, visitado diversas vezes para desenvolver atividades acadêmicas.

Com o objetivo de conhecer a realidade das aulas de Língua Portuguesa dos sujeitos observados, comecei a freqüentar as salas de aulas. As práticas de ensino da escola particular envolviam atividades com leitura silenciosa e oral; discussão do texto pela professora/alunos e aluno/aluno; utilização de questionários para verificação de entendimento e a exploração vocabular; era permitida a construção de sentido de acordo com entendimento e compreensão do aluno; os textos usados não se limitavam apenas aos do livro didático, envolviam paradidáticos e não escolares.

Por sua vez, observei que a prática de ensino na escola pública seguia o modelo proposto pelo manual didático. As aulas de leitura apresentavam às seguintes orientações: leitura oral; estudo vocabular/gramatical; questionários de compreensão; predominava a noção

de que toda e qualquer resposta deveria ser transcrição de fragmentos do texto deixando de lado o levantamento de idéias.

No período combinado com as professoras e direção, ficou estabelecido que nos dois últimos horários, duas vezes por semana, eu poderia desenvolver as atividades planejadas para a sala de aula. Na escola particular minhas atividades foram acompanhadas pela professora da turma³ que, entretanto, não interferiu na condução dos trabalhos. Na escola pública, não fui acompanhada pela professora da turma.

Realizei sete encontros com cada turma, totalizando 28 hora/aula. No primeiro, expliquei os objetivos da pesquisa. No segundo, solicitei o preenchimento do formulário acima citado. O terceiro, utilizei para verificar o conceito que faziam de crônica (ver Capítulo 4, seção 4.1). Do quarto ao sétimo encontro desenvolvi as atividades com as crônicas.

Foram utilizadas três crônicas, fotocopiadas e distribuídas para serem lidas em encontros com duração de duas aulas de 50 minutos cada, seguindo os mesmos procedimentos tanto para os alunos-sujeitos do grupo A como para os alunos-sujeitos do grupo B, explicitados a seguir:

1 - A leitura deveria ser individual e silenciosa;

2 - Após a leitura, os alunos deveriam responder por escrito às duas perguntas a seguir, sendo-lhes permitido utilizar o texto para a realização da tarefa:

a - O que você entendeu da crônica?

b - Que mensagem o autor está querendo passar?

³ Por orientação da direção da escola, a professora permaneceu em sala de aula apenas como observadora.

As perguntas foram elaboradas de acordo com a terminologia que os sujeitos estavam acostumados nas atividades dedicadas à prática de leitura em sala de aula. Esclareço que, dentro do contexto escolar, todos os textos recebem um tratamento homogeneizante, repetem-se sempre os mesmos procedimentos leitura oral, estudo do vocabulário, gramática e perguntas de compreensão do texto; mesmo não realizando todos os procedimentos citados considere que, qualquer atitude inovadora quanto a formulação das perguntas poderia comprometer a coleta de dados.

O texto usado na primeira atividade foi **Botão**, de Ganymédes José (Anexo 3). Essa crônica tratava da vida de um menino pobre chamado Botão que enfrentava, juntamente com sua família, diversos problemas como ausência de moradia condigna, saúde, falta de higiene e violência familiar. A tese da crônica é a desigualdade social, exemplificando o que é uma sociedade capitalista, ou seja, uma sociedade dividida em classes sociais, onde as pessoas são avaliadas pelo que possuem, sendo ricas ou pobres.

O segundo texto utilizado foi **Na escuridão miserável**, de Fernando Sabino (Anexo 4). Nessa crônica, o narrador relata a história de uma menina de apenas dez anos de idade que trabalha treze horas por dia como doméstica. Além de receber um baixo salário, a patroa ainda desconta a alimentação consumida pela menina. A crônica aborda a exploração do menor carente.

O texto escolhido para a terceira atividade de leitura foi **Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência**, de autoria de Rubem Fonseca (Anexo 5). A crônica apresenta como enredo um ônibus de passageiros que se precipita no rio depois de atropelar e matar uma vaca que se encontrava na ponte. Ocorre a morte de vários passageiros e a vaca fica em cima da ponte. As pessoas que moravam próximo do local onde ocorreu o acidente começam a dividir a carne não se preocupando em prestar assistência às

vítimas. A temática do texto é a falta de solidariedade entre os homens fazendo prevalecer a lei da sobrevivência.

1.4 – Procedimentos de análise dos dados da tarefa de leitura dos alunos-sujeitos

A análise dos dados referentes à construção das respostas dos alunos-sujeitos às perguntas de compreensão, obedeceu aos seguintes procedimentos:

Para não contar somente com a visão da pesquisadora, optei por formar um painel de juizes, composto por quatro pós-graduandos de universidades brasileiras. Cada juiz recebeu uma carta-convite (Anexo 6), explicando o objetivo da pesquisa e os itens que deveriam observar nas respostas dos alunos-sujeitos. Para evitar preconceitos no julgamento considerei pertinente não informar aos juizes qual a classe social a que pertenciam os sujeitos.

Coube aos juizes 1 e 2 analisar as respostas dos alunos-sujeitos A5 e B5; por sua vez, os juizes 3 e 4 analisaram as respostas dos sujeitos A8 e B8. Cada juiz deveria observar se a resposta construída pelo aluno-sujeito:

- 1 – correspondia à tese apresentada pelo autor;
- 2 – apresentava argumentação e questionamento;
- 3 – apresentava conhecimento e/ou experiência sobre o assunto abordado pelo texto;
- 4 – posicionava diante da temática focalizada pelo texto.

Entre os alunos⁴ que participam como sujeitos de pesquisa, foram selecionados quatro para serem acompanhados em todas às atividades planejadas para coleta de dados deste estudo, sendo dois de cada grupo. A opção por formar duplas de sujeitos partiu da necessidade de realizar um estudo comparativo das respostas produzidas por eles às perguntas de compreensão.

A seleção desses sujeitos adotou como referência à contradição existente entre os dois grupos, bem como entre os sujeitos de um mesmo grupo, quer seja no aspecto social, econômico, cultural, grau de escolaridade da família, tempo de estudo em determinada rede de ensino e de letramento.

1.5 – Grupos A e B

Através dos dados resultantes das respostas fornecidas às perguntas colocadas durante as entrevistas com os alunos-sujeitos dos grupos A e B, foi possível traçar um perfil dos grupos pesquisados.

1.5.1 - Grupo A

O grupo A é formado por alunos de uma instituição particular conceituada, considerada uma das melhores da cidade, que oferece cursos desde o pré-escolar até o ensino médio e encontra-se em fase de implantação de cursos de nível superior. Fica localizada num bairro próximo ao centro da cidade, habitado predominantemente por famílias de classe média.

A escola proporciona conforto para sua clientela, com salas de aulas amplas e

⁴ Maiores informações a respeito dos alunos-sujeitos selecionados para este estudo encontram-se no Capítulo 3 – **Análise e Discussão dos Dados das Entrevistas**, no qual, além de caracterizar os sujeitos individualmente, transcrevo seus depoimentos às perguntas por mim colocadas durante as entrevistas.

climatizadas, dispondo de salas de informática, ginástica, reforço, quadra para prática de esportes, piscina, parque, lanchonete e biblioteca. A prática de eventos culturais são constantes. Bimestralmente acontece na quadra da escola a apresentação de danças, teatro, recital de poesias, músicas e exposição de trabalhos produzidos em sala de aula pelos alunos. A professora de Língua Portuguesa da turma observada é licenciada em Letras, ministra cinco aulas semanais, sendo duas dedicadas à prática de leitura e redação; os alunos lêem normalmente dois livros por bimestre.

Esse grupo era composto por 28 alunos com idade entre 11 e 12 anos (a maioria com 11 anos), pertencentes a famílias de classe média/alta, cujos pais apresentavam, de modo geral, grau de escolaridade superior (ver no Anexo 7 – Quadros 1 e 2), categorizado como grupo altamente letrado. A maioria dos alunos estuda nessa escola desde a pré-escola ou freqüentaram uma outra escola particular; somente um aluno revelou estudar pela primeira vez em escola particular.

Buscando informações com relação à participação dos alunos em eventos de letramento, entendendo-se nesse estudo por eventos de letramento as experiências discursivas e sociais relacionadas ao uso da escrita, sem restringir-se necessariamente às atividades de ler e escrever (Heath, 1982), constatei que a grande maioria do grupo A recebe incentivo para a prática da leitura desde pequenos; afirmaram ser comum ouvirem histórias de dormir na infância; interagirem com adultos na leitura de folhetos instrucionais para montagem de brinquedos de armar ou jogos; ou possuírem diários de anotações; lerem gibis, dentre os quais *A turma da Mônica*, *Mickey*, *Tio Patinhas*, *Super Man*, *Cascão*, *Cebolinha*; gostarem de Língua Portuguesa como disciplina e de ler e escrever, mesmo fora da escola; possuírem biblioteca em casa com livros de literatura infanto-juvenil, enciclopédias e dicionários, dentre outros.

Esses alunos têm como lazer passeios no único *shopping center* existente em Macapá, clubes, praças, brincadeiras com jogos eletrônicos e no computador, navegar na internet, assistir a TV ou a filmes em fitas de vídeo, escutar músicas e freqüentar cinema e teatro.

1.5.2 - Grupo B

O grupo B é formado por alunos de uma instituição pública. Essa instituição oferece cursos do ensino fundamental ao médio e fica localizada num bairro de periferia da cidade. A população do bairro é constituída predominantemente por pessoas de pouco ou nenhum poder aquisitivo.

A escola não oferece conforto para sua clientela. As salas de aulas não possuem portas nem janelas; os alunos que chegam atrasados têm que dividir carteiras, ou seja, cada assento é ocupado por duas crianças; existe uma quadra para prática de esportes; os livros utilizados são emprestados pela escola e devolvidos ao término do ano letivo; não existe biblioteca, apenas uma sala onde são guardados os livros didáticos não utilizados; a professora de Língua Portuguesa da turma observada tem apenas o curso de magistério, ministra cinco aulas por semana orientadas pelo livro didático, não sendo indicado pela professora outro tipo de contato com texto escrito dentro ou fora do contexto escolar.

A turma era composta por 45 alunos em idades que variam entre 10 e 14 anos (a maioria com 12 anos), sendo que 17 deixaram de freqüentar a escola porque mudaram de bairro e outros por causa não conhecida; a maioria dos alunos estuda nessa escola desde a 1ª série. São oriundos de famílias de classe baixa e com exposição bastante limitada à escrita; seus pais apresentam baixa escolaridade, sendo que a maioria cursou até a 4ª série do 1º grau (apenas um pai cursa Universidade). Profissionalmente, os pais dessas crianças desenvolvem

atividades braçais como carpinteiros, pedreiros, empregadas domésticas, além de alguns sem trabalho específico e/ou desempregados. (ver no Anexo 8 - Quadros 3 e 4)

Constatei que a grande maioria dessas crianças havia tido alguma participação em eventos de letramento, como anotações de material para compras ou receitas de culinária. Entretanto, a leitura não figurava como prática cultural significativa em sua vida social ou familiar, poucas possuíam contato com texto escrito fora do ambiente escolar. Estes, em geral, eram revistas em quadrinhos, jornais ou livros didáticos usados, doados por terceiros e raramente comprados.

Algumas dessas crianças assumem responsabilidades como trabalhadores, dão conta das lidas domésticas, cuidam de irmãos menores, permitindo, assim, que os pais se afastem para o trabalho fora de casa. Outras já desenvolvem pequenos serviços para ajudar no orçamento familiar, tais como vender picolé, amassar açaí, babá, varrer calçadas e quintais, lavar carros e vigiar veículos em estacionamentos de lojas e repartições públicas.

Como crianças que são, brincam, sonham (*gostaria de ganhar uma bicicleta... vídeo game... boneca Barbie... CD da dupla Sandy e Junior, conhecer o shopping center...*), fazem planos (*quando crescer quero ser jogador de futebol... médico... advogado... professora... manequim...*). Suas horas de lazer são constituídas por reuniões e passeios na casa de parentes e amigos; gostam de televisão, música, dança; jogam bola e jogos eletrônicos; participam de festas profanas (junina, estudante, professores) na escola e de festas religiosas na Igreja católica do bairro.

No Capítulo que segue, discuto as perspectivas teóricas que embasam o estudo sobre leitura como construção de sentido, a partir das quais será analisado o *corpus* desta pesquisa.

CAPÍTULO 2

LEITURA E LETRAMENTO

*...seja popular ou erudita, ou letrada, a
leitura é sempre produção de sentido.*

(Jean Marie Goulemot)

2.0 – Introdução

Este Capítulo, estruturado em três seções, tem como objetivo discutir noções teóricas sobre a leitura e o letramento.

No primeiro item 2.1 – trato dos diversos conceitos de leitura e dos processos que favorecem a construção de sentido. No segundo item 2.2 – examino as principais divergências entre a leitura praticada na instituição escolar e a leitura como prática social. No terceiro item 2.3 – discuto alguns princípios teóricos do letramento e suas contribuições para o ensino de leitura.

2.1 – Leitura – da decodificação à construção de sentido

A leitura é um fenômeno muito complexo, que se presta a vários tipos de indagações e abordagens (Kato, 1998). A primeira impressão que se tem de leitura é de que ela é feita com os olhos. Na realidade, ler requer raciocínio, concentração e conhecimento anterior. O que os olhos contam, não é tudo. Ler requer outros sentidos. A leitura tem sido descrita ou explicada de diferentes formas, através de diversas abordagens, teorias e concepções.

Em sua acepção tradicional a leitura pode ser compreendida com ato de decifrar signos lingüísticos realizado a partir do conhecimento que o falante tem do sistema de uma língua, conforme a crença dos estruturalistas. Nessa acepção, a ato de ler se reduz, a saber, decodificar letras e palavras escritas, crença ainda presente em nossas escolas que rotulam como “leitor” o sujeito capaz de conhecer a ortografia, o vocabulário e as regras gramaticais da frase (Barbosa, 1994; Silveira, 1998).

Contemporaneamente, a leitura pode ser entendida no sentido de gerar ou de formar idéias e é neste sentido que ela é usada quando se fala de “leitura do mundo”, como aparece no trabalho de Freire (1985), que se refere ao fato de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, isto é, a leitura da palavra não significa a ruptura do contexto sócio-cultural e lingüístico.

Segundo Matencio (1998), a leitura é um processo de (re)atribuição de sentido, que nasce, em grande parte, tanto das experiências de vida do leitor quanto do próprio texto – interação texto-leitor. O sentido é único, individual e a cada leitura, o que já foi lido muda de sentido, torna-se outro (Goulemot, 1996; Zilberman, 1995). Nesse processo, pode-se constatar a importância do leitor, cujo papel não é simplesmente o de um decodificador, uma vez que, ao entregar-se à atividade de leitura, ele é convidado a participar da construção do sentido. Dessa forma, o leitor procura estabelecer uma relação entre os conhecimentos veiculados no texto e os conhecimentos armazenados na memória.

Essa relação, isto é, a interação que se estabelece no momento da leitura, depende de uma série de elementos centrados no leitor como o seu conhecimento de mundo, suas crenças, opiniões e interesses. O texto faz sentido ao leitor quando existe uma continuidade de sentidos entre o conhecimento prévio do leitor, ativado durante o ato de leitura através do conteúdo textual. Esse ponto de vista, reforça a idéia de que o texto faz

sentido, graças à relação... *entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados* (Kleiman, 1995a:10), que se estabelece durante o processo de leitura.

Para Goulemot (1996:113), os sentidos na leitura nascem tanto do próprio texto quanto do seu exterior cultural e é dos sentidos já adquiridos que nasce o sentido a ser adquirido. Este autor constrói uma noção de *biblioteca* para explicar que não existe compreensão autônoma, mas integração em torno do conjunto de textos lidos, uma biblioteca composta pelos textos que formam uma cultura coletiva. *Ler é...fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais. É raro que leiamos o desconhecido.*

O texto já não pode mais ser considerado como um mero artefato lingüístico, cujos sentidos existem fora de um contexto sócio-histórico e discursivo. Considero elucidativa a observação de Koch (1997: 25) para explicar uma concepção de texto que vai além de sua materialidade lingüística, de que todo texto parece um *iceberg*, partindo do postulado básico de que...*todo texto: possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais.*

Diante de um texto, a ativação do conhecimento prévio, aquele adquirido ao longo da vida, não ocorre apenas a partir de um item lexical, mas depende da inferência dos conhecimentos individuais armazenados na memória do leitor, isto é, todo leitor tem um repertório de conhecimentos acumulados e organizados no decorrer de sua experiência de vida, fator de relevância capaz de captar o sentido dos enunciados que compõem o texto, de modo fundamental, pois sem ele não haverá compreensão.

Quando o leitor se depara com um texto, para que se inicie o processo de compreensão, é necessário que ele ative o conhecimento prévio a respeito. Como a leitura é um processo interativo, torna-se necessário o envolvimento dos níveis de conhecimento, como:

a – Conhecimento lingüístico: é o conhecimento que o falante tem de sua língua. Este nível de conhecimento desempenha um papel central no processamento do texto e sem o qual a compreensão não é possível.

b – Conhecimento textual: é o conjunto de conhecimentos elementares e conceitos sobre o texto. Neste nível de conhecimento observa-se a classificação do texto do ponto de vista da estrutura, isto é, narrativo, expositivo ou descritivo, cada estrutura apresenta suas características próprias. A **estrutura narrativa** se caracteriza pela marcação temporal cronológica e pela casualidade, também pelo destaque atribuído aos agentes das ações, materializado na introdução de personagens. Apresenta como componentes essenciais o cenário ou orientação, a compilação e a resolução. A ênfase dada pela **estrutura expositiva** liga-se à temática, isto é, está nas idéias e não nas ações como na estrutura narrativa. Seus componentes estão ligados entre si por diversas relações lógicas: premissa e solução, tese e evidência, causa e efeito, analogia, comparação, definição e exemplo. Já a **estrutura descritiva** caracteriza-se pela presença de certos efeitos descritivos, como um efeito ou listagem, num efeito de qualificação ou por um efeito de particularização de objeto tematizado. Quando existe a necessidade de particularizar ou individualizar um objeto, a descrição interioriza-se tanto na narração como na exposição.

c – Conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico: O conhecimento de mundo pode ser adquirido tanto formalmente como informalmente. O primeiro se reporta à ativação do conhecimento prévio que o leitor possui em sua memória (fonte de dados de

determinado assunto), não está explícito no texto, é extralingüístico. Em outras palavras, são os conhecimentos de determinado assunto armazenados na memória e quando solicitados na busca de compreensão são ativados. O segundo é adquirido através de experiência e convívio numa sociedade. Apresenta-se...*como conhecimento estruturado (porque está ordenado), parcial (porque inclui apenas o mais genérico e previsível das situações) sobre um assunto, escrito ou situação típicas* (Kleiman, 1995b:22). Sua ativação é importante para a compreensão de texto, pois seu modo estruturado viabiliza economia e seletividade de informações e através do conhecimento parcial, isto é, do esquema – deixa implícito aquilo que é típico de uma situação.

Assim sendo, o leitor, ao ativar o conhecimento prévio, habilita-se a realizar inferências necessárias na busca da compreensão do texto, relacionando fragmentos num todo coerente na tentativa de recuperar os implícitos, de preencher as lacunas, para construir o sentido do texto.

A inferência é um processo incipiente decorrido do conhecimento de mundo que o leitor é dotado; é a conexão realizada a partir dos elementos formais fornecidos pelo texto. Interfere muito na compreensão, fortalecendo a idéia de que a construção do sentido é dependente da interação leitor/texto.

Muitos teóricos têm-se manifestado a respeito das inferências. Para Koch e Travaglia (1990: 65),... *inferência é a operação pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (normalmente frases ou trechos) deste texto que ele busca compreender e interpretar*. Numa perspectiva de leitura como processo inferencial, Marcuschi (1985 : 25), considera inferência ...*uma operação cognitiva que permite ao leitor construir novas*

proposições a partir de outras já dadas. Esses autores vêem inferências como conexões que o leitor e/ou ouvinte realizam quando tentam interpretar o que lêem ou ouvem.

O processo inferencial exerce papel importante na compreensão de textos. Entretanto, é necessário observar a questão dos limites para a sua realização. As lacunas existentes no texto permitem ao leitor abertura, assim sendo, é difícil prever as inferências que cada leitor fará de um mesmo texto, pois, fatores como as intenções do autor, os implícitos e o próprio contexto de enunciação interferem na construção do sentido, que fazem o leitor realizar inferências não-autorizadas, quer dizer, há um limite além do qual não podem ocorrer inferências, sob pena de distorção⁵ de sentido. Além desses fatores, o conhecimento prévio do leitor pode fazer com que ocorram diferentes leituras de um mesmo texto por diferentes leitores.

É relevante observar o papel do contexto⁶ para o processo inferencial. Muitos textos não podem ser compreendidos sem que se considere o contexto geral em que estão situados. Diante de um texto, não se leva em consideração apenas itens lexicais, mas os conhecimentos do sujeito, suas crenças, as circunstâncias em que o texto é lido.

A leitura não pode se vista apenas como um ato de interação do leitor com o texto, mas como uma prática de interação autor/leitor, mediada pelo texto, todos - autor/leitor/texto – constituídos em um contexto sócio-histórico-ideológico (Leal 1999).

Dessa forma, o contexto e a leitura mantêm uma intrínseca relação. É necessário informar que para haver leitura é preciso haver uma compreensão dinâmica e abrangente do leitor com o texto, um encontro vivo de histórias de um com outro, que envolve

⁵ Segundo Marcuschi (1985), as proposições dadas e as inferidas devem manter relações passíveis de identificação.

⁶ O sentido de contexto neste trabalho é bastante abrangente, envolve o contexto sócio-histórico e o intertextual que é a relação de um texto com outros existentes, possíveis ou imaginários.

componentes sensoriais, emocionais, perceptivos, intelectuais ou cognitivos, sócio-culturais, econômicos e políticos. Durante a construção de sentido na leitura, o leitor interage com as formas dadas pela sociedade, em um determinado tempo e espaço, pode-se dizer que se apropria da cultura que vive.

Entretanto, as práticas da leitura escolar apresentam-se dissociadas do contexto social do aluno, que acaba desenvolvendo uma atitude de reverência diante do texto, considerando-o um verdadeiro repositório inquestionável de conhecimentos. Além disso, na leitura escolar os textos, de modo geral, são apresentados individual e isoladamente, sem estímulo à produção de relações intertextuais durante a construção de sentidos.

A visão de leitura como decodificação, ainda tão presente em nossas escolas contribui para a formação de um leitor passivo, não-crítico, condicionado apenas a receber informações transmitidas sem condições de participação ativa e reflexiva diante ao texto, apoiada numa concepção estruturalista da linguagem, responsável por práticas de leitura mecânicas, a escola é a instituição que tem determinado o modo de fazer sentido na leitura – instauradora da univocidade de sentidos - estabelecendo uma leitura didática e homogênea, como sendo a única válida.

2.2 - Leitura na escola e na sociedade

A escola é uma instituição à qual a sociedade delega a responsabilidade de introduzir novas gerações no mundo da leitura e da escrita, proporcionando-lhes as habilidades necessárias à compreensão e à produção de mensagens produzidas em um código específico, reunindo condições para aprender a ler e a escrever. Cabe, ainda, mencionar que é atribuída também à escola a responsabilidade de prover conhecimentos, valores e atitudes consideradas fundamentais para formar o cidadão.

Para cumprir essa responsabilidade, a escola “elabora”, mesmo sem conhecer os efetivos alunos, um plano de curso selecionando conteúdos que devem ser aprendidos, estabelece a duração de tempo (bimestre, semestre, ano letivo, série, grau de ensino), avalia seus alunos em momentos pré-estabelecidos envolvendo atividades dentro ou fora do ambiente escolar. Ao limitar informações, codificar conhecimentos, selecionar determinados aspectos culturais priorizando os hábitos e costumes das classes sociais privilegiadas, ela se distancia das práticas sociais cotidianas, principalmente daquele aluno oriundo de classes sociais populares.

Uma das causas do fracasso escolar, principalmente dos alunos de classes sociais populares, remete a essa distância existente entre a escola e a sociedade. O ponto de partida provém do fato de crianças oriundas de classes sociais diferentes se encontrarem perto ou longe das exigências e dos hábitos escolares, pois, este ensino é direcionado para um aluno ideal, não há preocupação com as reais necessidades dos alunos.

Segundo Indursky & Zinn (1985: 17), a leitura proposta pela escola...*é uma leitura mecânica, padronizada, linear; realizada apenas em nível de identificação...o aluno lê apenas para reter conhecimentos, sem conferir sentido ao que lê, sem questionar e sem posicionar-se.* Nesse âmbito, as autoras criticam a postura de grande parte das escolas públicas, por apresentar um ensino desvinculado da realidade do aluno que dissimula as diferenças sociais, ou seja, os temas utilizados para a prática de leitura não apresentam ligação com o mundo vivencial do aluno.

Kleiman (1989: 174), ao refletir sobre as condições de leitura dos textos didáticos, verificou efeitos negativos produzidos no aluno-leitor devido à função exercida por esses textos na instituição escolar, ao produzir atitudes condicionadoras e inflexíveis, de apenas receber informações transmitidas sem favorecer possibilidades para um envolvimento

ativo e lugar para reflexão: *o texto didático não é lido: no processo não há seletividade mediante a reconstrução de relações implícitas, não há inferências, não há integração: há apenas a identificação de explícito e o estabelecimento de correspondências formais.*

A omissão da escola no ensino de leitura, após a fase inicial de aquisição de habilidades básicas elementares passa a uma fase de avaliação de leitura em que é priorizadas a capacidade de retenção de conteúdo informacional e a análise de elementos lingüísticos formais. Essa prática de leitura excessivamente didatizada acaba por afastar o aluno de uma leitura reflexiva. Assim, é comum perceber essa situação ainda nos dias de hoje, o aluno preocupado em reter o conteúdo informacional dos textos mediante observação dos elementos explícitos na superfície textual.

Nas leituras escolares existe uma uniformização, evidentemente, se multiplicam as variedades nas leituras não escolares. Têm-se diferentes categorias e grupos: revistas para a mulher e revistas para homem, revistas para crianças e revistas para adolescentes, revistas especiais de jardinagem, informática, decoração e livros para adolescentes, livros para crianças, livros para adultos.

Chartier (1994), expõe e analisa as principais diferenças entre a leitura escolar e a leitura social. A autora descreve a leitura escolar como artificial, arcaica, congelada, repetitiva, ritualizada, representativa, homogenizante, imposta, enquanto que a leitura social é autêntica, utilizada para fins práticos em função dos próprios interesses e do prazer pessoal do leitor.

A referida autora (p.161) acrescenta que a distância entre a sociedade e a escola não pode ser abolida, porque é esta distância que a legitima como instituição; entretanto, considera dois pontos: *a escola deve...mostrar com muita regularidade às crianças de que maneira aquilo que elas aprendem em sala de aula pode ser reinvestido na vida, e não lhes*

pedir para manifestar em sala de aula conhecimentos ou savoir – faire que não lhes ensinamos, mesmo que eles tenham se tornado “socialmente” freqüentes.

Sendo a leitura escolar um produto das classes sociais privilegiadas, sua apropriação pelos alunos das classes sociais populares se apresenta como uma necessidade pragmática, ou seja, ela é vista como um meio de ascensão social e para atender às exigências da cultura dominante. Para os alunos das classes sociais privilegiadas, a leitura tem finalidade construtiva, ou seja, obter informações, lazer e socialização.

Entretanto, essa apropriação da leitura pelas classes sociais populares apresenta um leque de problemas,...*alguns de natureza técnica, outros de natureza ideológica, que têm de ser enfrentados no momento e no espaço em que essa apropriação é sistematicamente promovida: no momento em que se ensina leitura no espaço da escola* (Soares, 1995: 48).

De fato, uma questão que precisa ser discutida é como fazer com que o aluno proveniente de classes sociais populares leia melhor num ambiente marcado pelas diferenças sociais, culturais e ideológicas como na escola? Uma solução é modificar as práticas escolares de leitura, desescolarizá-las para aproximá-las das práticas existentes na sociedade. Dessa forma, esse aluno poderia adquirir em sala de aula uma competência necessária através da leitura de textos do meio em que vive, ligando a atividade do texto com suas crenças e suas experiências.

Dentro desta perspectiva, Foucambert (1994:116), em suas considerações sobre o texto escrito e leitura, reivindica a importância do aspecto social do texto escrito e a leitura inserida no meio real dos sujeitos, valorizando-se as práticas sócio-culturais, familiares e comunitárias, no que denominou de *desescolarização da leitura*. O autor posiciona-se diante de dois pontos: *...se a alfabetização era, por bons motivos, um aprendizado escolar, a leitura é um aprendizado social, da mesma natureza que o aprendizado da comunicação oral, (...) o*

mais urgente é suscitar novas práticas de leitura nas camadas sociais que até aqui foram apenas alfabetizadas.

Kleiman (1997) também aponta a importância de se desescolarizar a compreensão escrita, sugerindo que se deva trazer para a escola...*aquilo que é constitutivo das práticas de escrita, seus usos e suas funções não meramente escolares....* Assim, adota uma concepção de texto escrito como evento discursivo, inextricavelmente vinculado ao contexto sócio-cultural em que é produzido; reivindica, ainda, a necessidade de se legitimar outras formas de ler, livres do padrão priorizado pela instituição escolar, os quais se constituem em função do contexto em que os sujeitos estão inseridos.

Segundo Foucambert (1994), para aprender a ler é preciso oferecer ao sujeito-aprendiz diversos textos escritos como se ele já tivesse domínio daquilo que deve aprender. Também reforça a necessidade de fornecer textos autênticos mesmo na fase inicial, pois não se deve fragmentar a aprendizagem da leitura em palavras, seguida de frases, depois texto, até realmente chegar nos textos dos quais se precisa.

Jolibert (1994) comenta uma experiência alternativa de leitura executada em curso elementar de educação infantil na França, baseada em uma concepção social da leitura, de acordo com as idéias de Foucambert e seguindo os princípios pedagógicos de Freinet, criador de um projeto de educação popular, caracterizado por socializar as práticas escolares às práticas reais de vida e trabalho cooperativo em comunidades pobres na França no início do século.

Essa experiência concebe leitura como levantamento de hipóteses a partir de uma expectativa real, social. Propõe a leitura de textos autênticos, em situações reais que atenda às necessidades sociais concretas, práticas de escrita expressivas para os grupos sociais

envolvidos e a rejeição do ensino da leitura oralizada concebida como decifração de signos lingüísticos.

Duas grandes pretensões da leitura contemporânea, informar e distrair, tornaram-se pretensões da escola: por um lado, leituras funcionais, por outro, leituras ficcionais. No primeiro caso, o texto fornece dados específicos para uma área de estudo do currículo ou informações generalizadas sobre os fatos da atualidade. A leitura ficcional não objetiva à aquisição imediata de conhecimentos, o importante é a recreação, a “viagem” pela imaginação; o exercício desse tipo de leitura possibilitará ao aluno uma forma habitual de lazer, ao mesmo tempo em que estimulará seu lado de análise e crítica; entretanto, as coisas não definidas dessa forma.

Na realidade, o que a escola ensina aos alunos é que o prazer forçosamente motiva a leitura, enquanto deveria orientar que o prazer se descobre quando se torna capaz de atravessar um longo texto, de compreendê-lo sozinho, enquanto alguns meses mais cedo, este teria sido abandonado.

Penso que, a escola (principalmente a pública) pouco tem feito para tornar o ato de ler um ato de prazer. Basta observar que, a maioria dos textos utilizados pela escola para prática de leitura, considerados como indispensáveis, são estranhos às crianças, por apresentar maneiras de ver e de pensar distante do universo vivencial que estão acostumadas, além de não apresentar utilidade prática no cotidiano das crianças.

Creio que para a escola superar seu modelo de leitura que ainda é predominantemente estruturalista, ou seja, a leitura escolar impõe a todo o mundo as mesmas maneiras de se ler, palavra por palavra, sob a conduta do professor, apoiada em textos sacralizados que devem ser admirados, como produtos acabados, concebidos como portadores de verdades a serem apreendidas, cujos modos de fazer sentido são autorizados e impostos

pela escola, seria necessário repensar as concepções que essa instituição persiste em manter com relação à linguagem, texto e sujeito-leitor.

A meu ver a escola apresenta dificuldades em adotar uma abordagem que propicie um contato real entre texto e leitor; basta observar que a leitura no contexto escolar continua tomando o texto como pretexto para o desenvolvimento de atividades metalingüísticas que priorizam a forma ou ainda o texto como pretexto para conversas sobre o tema por ele suscitado (Miranda, 1998).

Nessas atividades, geralmente desenvolvidas após uma leitura rápida do texto, às vezes seguida de leitura oral e estudo do vocabulário ou outro conteúdo que esteja programado, passa-se então, para o procedimento de “debate”: “O que você acha?”. Os alunos vão “achando”, cada um por sua vez, ou todos ao mesmo tempo, enquanto o texto permanece como pano-de-fundo, intacto em seu potencial formal, semântico e comunicativo.

Atividades em sala de aula como essas do “debate” são apreciadas pelos alunos exatamente porque representam um momento em que os alunos podem deixar emergir suas experiências de vida. Entretanto, tais...*experiências não são confrontadas para o aprendizado, (...) essas aulas acabam por ter apenas a validade de “desabafo”, mas não ensinam a ler e a escrever* (grifo da autora), *e nem mesmo a viver melhor* (Miranda, 1998 : 300).

Refletindo a respeito de tais considerações e partindo do mesmo ponto de vista da autora, penso que a escola deveria rever dentre outras coisas sua metodologia e critérios de seleção de conteúdos, pois, ao valorizar a experiência de vida e o conhecimento de mundo de seus alunos estaria possibilitando estabelecer conexões entre o ensino da escola e a escola da vida, assim sendo, o ensino escolar teria sentido concreto para essas crianças.

Segundo Foucambert (1994), não há qualquer acontecimento da realidade social que possa ser compreendido isoladamente, considerada em sua extensão e duração. As

relações dos indivíduos com a língua escrita não fogem a essa regra: para discernir o que está em jogo quando se trata de leitura, seria absolutamente insuficiente limitar-se a considerações tecnicistas centradas na escola.

O ensino da leitura escapa aos limites do terreno escolar e não se esgota em seus bancos, estende-se a toda prática social como na família, nos meios de comunicação de massa, no trabalho e no lazer. Da “leitura de mundo” à leitura da palavra há um percurso a considerar (Lajolo, 1999). Não se pode fazer deste processo algo separado do mundo, uma junção apenas de letras que formam palavras.

Ao ler um livro, ao ver um filme, ao assistir uma peça teatral, ao ver uma exposição de quadros, de esculturas, o sujeito estará desenvolvendo a verdadeira leitura. O sujeito dá sentido à imagem que está vendo a partir dos seus sub-textos inscritos pela vida, ou seja, ao ler/ver/ouvir imagens por várias formas de linguagem, o sujeito participa e interage, criando um espaço simbólico que se recria na interpretação de cada um.

Devo mencionar ainda que as práticas da leitura escolar normalmente caracterizam-se pela ausência de contextualização e questionamento. São leituras centradas no entendimento de um único texto, isolado, como se cada leitura tivesse um ponto final, independente de outras experiências prévias de vida e leitura.

2.3 – Experiência com letramento e desempenho em leitura

O termo letramento reapareceu no vocabulário da língua portuguesa na segunda metade da década de 80. Digo “reapareceu” porque ao examinar os antigos dicionários, *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa de Caldas Aulete (1948: 226)*⁷ e *Dicionário*

⁷ Soares (1998), salienta que examinou o *Dicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa de Caldas Aulete*, no qual o vocábulo letramento significa escrita.

de *Sinônimos e Locuções da Língua Portuguesa de Agenor Costa* (1967: 1425), essa palavra consta significando *escrita*. O referido vocábulo não consta da nova edição do *Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa*, por ser um novo termo recém-chegado ao campo da Educação, das Ciências Sociais, da História e das Ciências Linguísticas e que vem recebendo atenção especial de alguns estudiosos na tentativa de defini-lo ou mesmo delimitá-lo.

Coube a Kato⁸ em 1986 mencionar pela primeira vez, no contexto brasileiro, o termo letramento, uma versão para o português da palavra da língua inglesa “literacy” de etimologia latina “littera” (letra), com o sufixo – mento, que denota o resultado de uma ação.

A definição de letramento é complexa, dada a variação dos estudos pertencentes a este campo; embora relacionado com o de alfabetização, possui uma dimensão mais ampla. Seu surgimento deu-se pela necessidade de distinguir entre o processo de aquisição do código escrito (pertencente tradicionalmente às concepções de alfabetização) e à apropriação da escrita enquanto objeto cultural de forma mais ampla, compreendida como processo de letramento (Leal 1999).

Compreender as diversas definições de letramento não é uma tarefa fácil. Para Scribner e Cole (1981), letramento é um conjunto de práticas sociais em que se usa a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, com finalidades e propósitos específicos.

O ponto de vista que me parece mais compatível com a perspectiva de letramento e que adoto em meu trabalho, é ...*práticas e eventos relacionados ao uso, função e impacto da escrita na sociedade* (Kleiman, 1990 : 3). Adoto essa definição por pensar que o aluno não recebe somente a orientação escolar para o desenvolvimento das atividades de leitura e escrita, mas acumula experiências ao longo da vida que interagem na construção dos

⁸ Kleiman (1995) atribui a Kato ter cunhado o termo letramento.

processos, em outras palavras, leitura e escrita devem ser vistas como fenômenos sociais, que ultrapassam os limites dos bancos escolares.

O letramento é uma atividade social e pode ser descrito em termos dos eventos e práticas que as pessoas usam em suas atividades cotidianas. Entende-se por eventos de letramento todas as ocasiões da vida cotidiana em que a palavra escrita ocupa um papel, incluindo qualquer atividade que envolve a palavra escrita. Um exemplo de letramento é quando um adulto lê uma história à noite para uma criança; além de estar participando de um evento de letramento, ela também está assimilando uma prática discursiva letrada. Ilustro com outros exemplos: as pessoas que discutem um artigo de jornal, organizam a lista de compras ou anotam um recado telefônico.

Entende-se por práticas de letramento as atividades sociais associadas com a palavra escrita, ou seja, as pessoas trazem o seu conhecimento cultural (situação particular) para uma atividade que envolve escrita ou leitura (situação semelhante).

Barton (1995) situa eventos e práticas como duas unidades básicas de análise da atividade social de letramento. Eventos de letramento são atividades particulares que ocorrem regularmente. Por outro lado, práticas são os modos culturais das pessoas utilizarem a escrita. Por exemplo, duas pessoas discutem o conteúdo de um jornal e planejam escrever uma carta ao redator (evento de letramento). Decidindo o que fazer, juntamente associado com o modo de falar e de escrever, fazem uso de práticas de letramento.

Para compreender a conceituação de letramento é necessário esclarecer que o mesmo não é alfabetização⁹, uma vez que esta é geralmente promovida pela instituição escolar. Para marcar as diferenças entre alfabetização e letramento, Tfouni (1995: 20) afirma

⁹ Consta no *Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa*. P.82 – Alfabetização: Ação de alfabetizar, de propagar o ensino da leitura.

que enquanto a primeira...*se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.*

Assim sendo, a condição de alfabetizado/não alfabetizado não ocupa a mesma posição de letrado/não letrado. Então, de certa forma, ser letrado é o sujeito que *...faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita* (Soares, 1998 : 24), por sua vez, alfabetizado é o sujeito que adquire as habilidades de ler e escrever, ainda assim, mesmo estando alfabetizado, o sujeito pode continuar à margem das práticas de leitura e escrita, o que é comum em países de grandes contrastes sociais, como o Brasil, portanto, sendo rotulado de não letrado.

Desse modo, considero oportuno estabelecer a distinção entre *leitor e alfabetizado*. Na perspectiva do letramento, leitor é o sujeito que atribui significado, ou seja, constrói os significados pelo objeto de leitura a eles incorporando seus próprios sentidos; por sua vez, a escola considera leitor o sujeito que ocupa a posição de alfabetizado, ou seja, saber “ler” é desempenhar um processo mecânico de decifração de signos lingüísticos.

Essas reflexões mostram, portanto, que o letramento não está exclusivamente ligado ao campo da escrita como é concebido pela escola, instituição responsável pela introdução do sujeito no mundo da escrita. Sendo a escola a principal agência de letramento, valoriza uma prática voltada para o processo da aquisição das habilidades da leitura e da escrita, não se preocupa com as práticas desenvolvidas pelos alunos em seu contexto social.

A escola valoriza a escrita atribuindo “status”...*o seu domínio se tornou um passaporte para a civilização e para o conhecimento*(Marcuschi,1997:122). Essa valorização da escrita “funciona” como um “trampolim” para o êxito. A escola reforça a crença de que o sujeito só “vencerá” na vida se obtiver sucesso no processo de letramento do tipo valorizado pela instituição escolar. Essa crença compõe o que Graff (1979) denominou o “mito” do

letramento referindo-se ao conjunto hegemônico de crenças sobre os efeitos da escrita no indivíduo, efeitos que variam desde a ascensão e promoção social até o desenvolvimento cognitivo superior do escolarizado.

No estudo de Carrington & Luke (1997), os autores reforçam a idéia de que o letramento, como aquisição de habilidades, na ótica das classes populares, é visto como possibilidade para assegurar o acesso à riqueza e a mobilidade social.

No que concerne às concepções sobre o letramento, as discussões se estabeleceram basicamente orientadas por duas correntes denominadas por Street (1984) de *modelo autônomo e modelo ideológico*.

O *modelo autônomo* pressupõe uma divisão entre grupos ou povos que usam a escrita e aqueles que não a usam, resultante de diferenças cognitivas advindas do uso da escrita, como o desenvolvimento do pensamento lógico e a capacidade para compreender e produzir silogismos¹⁰. Essa é a concepção que privilegia a escrita como um produto completo em si mesmo, independente do contexto, e a capacidade de produzir e entender a linguagem abstrata. O modelo autônomo associa letramento ao progresso, à civilização, à mobilidade social, à tecnologia, à liberdade individual, conforme mostram Street (1984), Kleiman (1995a) e Tfouni (1995).

As práticas escolares são orientadas pelo modelo autônomo de letramento, muito embora o discurso escolar defenda a criticidade e a criatividade; o que se percebe é um ensino que *...transmite uma concepção de que a escrita é transcrição da oralidade* (Matencio,

¹⁰ O silogismo é um tipo de raciocínio dedutivo lógico-verbal composto por uma premissa maior, uma premissa menor e uma conclusão. Existe uma necessidade lógica entre o conteúdo da conclusão e o das premissas. Do ponto de vista da compreensão, o silogismo exige que o indivíduo seja capaz de descentrar seu raciocínio, ignorando seu conhecimento empírico e sua experiência pessoal, atendo-se apenas ao conteúdo lingüístico, o qual pode negar aquele outro conhecimento, sem deixar de ter uma estrutura lógico-dedutiva (Tfouni, 1995: 25).

1998: 16), concebendo que o sujeito aprenda somente a estrutura da língua escrita distanciada da língua oral e ainda sem qualquer relação com o contexto social. Nessa prática, os sujeitos são homogeneizados sem levar em conta as diferenças entre sociedades e indivíduos.

Essa homogeneização ignora o fato de que os sujeitos são oriundos de meios culturalmente distintos e com diferentes orientações de letramento, o que acarreta efeitos sociais e estilos cognitivos também diversificados (Matencio, 1998).

No *modelo ideológico*, as práticas de letramento são socialmente e culturalmente determinadas. Esse modelo privilegia tanto a escrita quanto a oralidade e não está, necessariamente, ligado às práticas escolares, embora não lhes negue o valor na constituição histórica do desenvolvimento cultural da sociedade. Nesse modelo, a culpa do fracasso não é atribuída ao indivíduo, mas à emergência de situações desfavoráveis dentro das estruturas sociais; o processo de aprendizagem de habilidades de leitura e escrita contribuem para integrar o sujeito na sociedade tal como ela funciona e, assim criar condições para o sujeito questionar as práticas sociais não favoráveis à participação efetiva na transformação da sociedade.

No modelo ideológico, a escrita é marcada pelas diferenças entre grupos dependendo do contexto, pois, em qualquer comunidade, seja de classe média ou grupos de baixa escolarização, as crianças estão expostas a eventos e práticas de letramento. Esse é o modelo de letramento que deveria adotar a escola e a partir do qual desenvolvo a análise dos dados de minha pesquisa.

Nos últimos anos, a literatura especializada mostra que tem crescido sensivelmente a produção de trabalhos que tematizam a questão do apagamento do contexto social, histórico, cultural e ideológico dentro da prática de ensino adotada pela escola, o que acaba distanciando o aluno de se tornar um leitor efetivo. Cabe então questionar que tipo de

leitura é ensinado na escola, pois ao ensinar decodificar palavras, frases e períodos não possibilita ao aluno conferir sentido ao que lê.

Heath (1982) realizou um longo estudo etnográfico com três comunidades norte-americanas que apresentavam diferentes orientações e eventos de letramento: Maintown, uma comunidade de brancos e negros com formação universitária, é rica em eventos de letramento, como a leitura de histórias de dormir. Nessa comunidade, as crianças aprendem desde de cedo que a escrita não é apenas a transcrição de eventos reais, aprendem também a comentar sobre o que lêem, relacionando com seu conhecimento de mundo. As crianças dessa comunidade são bem sucedidas na escola, pois existe reprodução no ambiente doméstico das normas padronizadas pela instituição escolar.

A segunda comunidade, denominada de Roadville, é uma comunidade de operários brancos, com média escolaridade. Nessa comunidade há eventos de letramento como a leitura de histórias de dormir, mas não existe estímulo para que a criança fale sobre o que aprendeu nos livros ou relacionar o conteúdo lido com sua realidade. Essa comunidade reproduz parcialmente o modelo privilegiado pela escola e, conseqüentemente, suas crianças apresentam sucesso relativo, limitado às séries iniciais.

A terceira comunidade, Trackton, é formada por operários negros de origem rural, com baixa escolaridade. O acesso à palavra escrita é bastante restrita, a leitura não é uma atividade rotineira, mas existem atividades que estimulam as crianças a contar histórias sobre sua vida ou sobre eventos que presenciaram, embora a maneira como estruturam suas narrativas não seja aquela adotada pela escola. Dessa forma, mesmo desenvolvendo uma relação com a linguagem metafórica e ficcional, não conseguiam se adaptar às normas adotadas pelo ambiente escolar.

Heath relaciona cada orientação com o desempenho escolar das crianças, demonstrando haver uma transmissão de pais para filhos das maneiras de atribuir sentido na leitura. Muitas vezes essa orientação é similar ao ensino realizado pela escola, outras vezes, o que a escola ensina sobrepõe-se ao que a criança aprendeu em casa e na comunidade. Entre as comunidades observadas, as crianças da comunidade de Trackton eram as que apresentavam história de fracasso escolar, cujos modos de fazer sentido não correspondiam aos modos da camada culturalmente hegemônica dentro da sociedade letrada.

Essa situação não ocorre simplesmente por uma mera coincidência Osakabe (1982:149) observa que... *a escrita guarda em si as marcas de sua apropriação histórica, sua assimilação e manipulação em condições de absoluto privilégio por segmentos sociais das classes dominantes, que determinaram o próprio sistema de referências para sua aprendizagem.*

Em seus estudos críticos sobre a questão do letramento, Street (1995), comenta que a adoção de um modelo de letramento autônomo pela escola, que despreza os diferentes significados que a escrita pode ocupar para grupos sociais distintos, de acordo com os diversos contextos sócio-culturais em que ela se enquadra, produz uma reificação da linguagem que objetiva reproduzir e perpetuar a ordem hierárquica da estratificação social através do controle institucional escolar, o que no caso dos sujeitos de minha pesquisa (principalmente os do grupo B), significaria excluir as classes populares da possibilidade de ascensão social através da educação.

Esse processo de reificação apresenta como resultado uma concepção de linguagem artificial, que distancia o texto das experiências significativas do real, estabelecendo um rompimento comunicativo e impossibilitando o texto de instituir-se como objeto significativo em fases iniciais de aprendizagem, conforme demonstrado por Terzi

(1995) em seu amplo estudo para analisar o processo de construção da leitura por crianças de meios não letrados.

A autora utilizou como sujeitos de pesquisa três crianças de uma favela que, no momento, cursavam a segunda série do primeiro grau. Para investigar a construção da leitura por essas crianças que tinham orientação de letramento oposta à da escola, a pesquisadora realizou encontros semanais durante nove meses, fora do ambiente escolar. Antes de começar o trabalho com textos e interações com as crianças, fez um estudo prévio do letramento e dos sistemas axiológicos das crianças e da comunidade. A atividade de leitura buscou respeitar a trajetória de aprendizagem indicada pelas crianças e não segmentada em habilidades como é comum na prática escolar.

Penso que no caso dos sujeitos focalizados em minha pesquisa esta visão didática da linguagem, reificada, distanciada da vida e da realidade, imposta ao longo dos anos pela escola, levou o aluno a formar um conceito de texto como objeto portador de verdade absoluta, dificultando que este perceba a intencionalidade do texto e de assumir uma postura crítica.

No próximo Capítulo, apresento a análise dos dados obtidos através das entrevistas objetivando conhecer a realidade das crianças dos grupos A e B sobre leitura e escrita.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

...só se pode compreender o que se pode transformar; uma compreensão que se constrói pela própria ação de transformação e pela análise dos processos e resultado dessa transformação.

(Jean Foucambert)

3.0 – Introdução

Este terceiro Capítulo encontra-se organizado em duas seções, em que analiso os dados obtidos através de entrevistas, constituídos de depoimentos que selecionei por responder perguntas que se destinam a conhecer a realidade das crianças dos grupos A e B sobre leitura e, em menor escala, a escrita.

Na primeira seção (item 3.1), descrevo o perfil dos sujeitos selecionados; são informações que permitem uma caracterização dos grupos observados. Na segunda seção (3.2), desenvolvo a análise dos dados referentes aos depoimentos dos sujeitos selecionados, com objetivo de conhecer e entender a realidade dessas crianças sobre leitura e escrita, quer seja no ambiente escolar ou doméstico.

3.1 – Os quatro casos estudados

Apresento, a seguir, o perfil dos quatro sujeitos selecionados elaborado a partir dos dados coletados nas entrevistas.

Os sujeitos por mim focalizados foram, pois, os seguintes:

A5 – Tem 12 anos, estuda pela primeira vez em escola particular. A opção pelo ensino privado deveu-se ao fato de procurar, segundo ele, ensino de qualidade, este não ofertado pela escola pública; de família com escolarização média (2º grau completo) e padrão sócio-econômico médio-baixo¹¹. Faz pequenos serviços para ajudar no orçamento familiar, por exemplo, molhar plantas em jardins, retirar gravetos de madeireiras utilizando carro-de-mão, varrer e lavar calçadas.

B5 – Tem 11 anos, sempre estudou em escola pública, entretanto, informou que cursará as séries seguintes em escola particular. De família com escolarização média a superior (pai universitário e mãe 2º grau completo) e padrão sócio-econômico médio.

A8 – Tem 11 anos, sempre estudou em escola particular; é de família com escolarização superior (3º grau com especialização) e padrão sócio-econômico alto.

B8 – Tem 12 anos, sempre estudou em escola pública; é de família de pouca

¹¹ Os níveis sócio-econômicos foram definidos a partir das informações constantes nos formulário de cada aluno entrevistado, onde os dados profissão do pai, profissão da mãe, endereço, forneceram-me condições de estabelecer, *grosso modo*, os níveis sócio-econômicos, que chamei alto, médio-alto, médio, médio-baixo e baixo. Reconheço que é uma simplificação a classificação estabelecida, pois a divisão em classes é muito complexa. Mas para fins deste estudo, julgo que as classificações usadas são suficientes.

escolarização (4ª série do 1º grau) e padrão sócio-econômico baixo (média de dois e meio salários mínimos¹² por mês). Trabalha em casa de família como babá, recebendo como pagamento roupas e material escolar.

3.2 – Entrevistas

As perguntas utilizadas nas entrevistas enfocam diversos aspectos referentes à leitura e escrita, tais como: se essas crianças gostam ou não de ler e por quê; a utilidade atribuída à leitura; suas preferências e rejeições diante textos a serem lidos; o que gostariam de ler na escola; se escrevem ou não, quando e como o fazem, sobre que escrevem; entre outros, aspectos que visam entender e conhecer a realidade dessas crianças sobre leitura e escrita.

Na primeira questão, referente ao aspecto **gosto pela leitura**, os alunos do grupo A afirmaram gostar de ler. Lêem na escola ou em casa, apreciando ou cumprindo obrigações. As crianças do grupo B, não gostam de ler e os motivos que apresentam para justificar tal posição são os mais variados. Esse aspecto poderá ser observado pelas próprias respostas obtidas que serão transcritas mais adiante, ainda neste Capítulo.

Um dado que considerei importante foi o caráter **utilidade** atribuída à leitura. A grande preocupação mostrada pelos sujeitos do grupo A é com certas aquisições que, no entender deles a leitura propicia, por exemplo, aprender coisas, divertir, adquirir cultura. Assim, para os sujeitos desse grupo, a leitura tem finalidade construtiva, ou seja, a leitura é vista como forma de obter informação, distração e socialização.

Por sua vez, para os sujeitos do grupo B, a leitura não é algo em si, ler para essas crianças se configura como uma forma de ascensão, isto é, *serve...para ser alguém na vida, ...aprender a falar melhor ou ...sirva para gente ficar mais inteligente.*

¹² Salário mínimo tomado como referência neste trabalho é de R\$ 136,00.

As respostas dos dois grupos de sujeitos referentes à pergunta – **Você gosta de ler? Por quê?** -, mostram diversidade entre grupos. Entretanto, existe convergências de respostas entre os sujeitos de um mesmo grupo.

A5 – 12 anos

Sim, gosto de ler porque a gente aprende coisas novas.

A8 – 11 anos

Sim, gosto porque é divertido e dá mais cultura.

B5 – 11 anos

Não gosto muito de ler. Eu sei que lendo a gente aprende um modo bonito de falar e serve para gente ficar mais inteligente. Só gosto de ler quando a estória é pequena e tem muita ação, mas quando a estória é grande, às vezes até durmo.

B8 – 12 anos

Eu não gosto de ler porque gaguejo e meus colegas ficam rindo de mim. Só leio quando preciso fazer alguma coisa. Preciso gostar de ler para ser alguém na vida.

Através dessas respostas, vê-se que a leitura, para as crianças do grupo A, apresenta as seguintes características básicas: afirmam gostar de ler em virtude de a leitura ser informativa e forma de diversão. Por outro lado, a maioria das crianças do grupo B, além de afirmar não gostar de ler, estabelecem critérios próprios: ... *só gosto quando a estória é pequena e tem muita ação* ou então o não gostar de ler está ligado a problema de timidez ou

alguma incapacidade como se verifica em B8 *...eu não gosto de ler porque gaguejo e meus colegas ficam rindo de mim*, observa-se que o ler para B8 foi entendido como leitura em voz alta. A afirmação de B8 *...só leio quando preciso fazer alguma coisa*, como se vê pela resposta, possivelmente essa criança leia somente para resolver alguma atividade escolar.

As perguntas **Que coisas mais gosta de ler?** e **Você lê revistas em quadrinhos? Quais?** serão transcritas juntas.

A5 – 12 anos

Gosto de ler histórias de folclore (saci, cuca, mula sem-cabeça...), gibi e alguns textos (letra de músicas) do meu livro de Português.

Sim. Supe Man, Mickey e Chico Bento acho engraçado o modo do Chico Bento falar.

A8 – 11 anos

Gosto de ler revistas em quadrinhos, jornal infantil (encarte do jornal de domingo) e alguns livros indicados pela professora de Português.

Sim. Turma da Mônica e Tio Patinhas com seus planos para ficar cada vez mais rico.

B5 – 11 anos

Gosto de histórias em quadrinhos e livros com fita de vídeo.

Sim. X-Men, Turma da Mônica e Super Man. Quando eu era pequeno ficava imaginando voar e defender as pessoas dos inimigos invasores como o Super Homem faz.

B8 – 12 anos

Gosto de ler todas as estórias em quadrinhos. É legal, a gente acompanha pelos desenhos, não é só letra.

Sim. Gosto das maluquices do Tio Patinhas e da valentia da Mônica.

Essas crianças deixaram claro que gostam de revistas e estórias em quadrinhos, algumas respondem o que foi perguntado e seguem além, dando inclusive, como ilustração, exemplos do comportamento dos protagonistas...*gosto das maluquices do Tio Patinhas e da valentia da Mônica, ...acho engraçado o modo do Chico Bento falar, ...quando eu era pequeno ficava imaginando voar e defender as pessoas dos inimigos invasores como o Super Homem faz, ...Tio Patinhas com seus planos para ficar cada vez mais rico* ou então apontam os motivos da preferência por esse tipo de leitura...*é legal, a gente acompanha pelos desenhos, não é só letra.*

Na pergunta **Gosta de estudar textos na aula de Português?**, as respostas mostraram que, em geral, as crianças do grupo A gostam de estudar textos na aula de Português. No entanto, uma parte das crianças do grupo B afirma não gostar, por ser uma atividade cansativa e por considerar os textos “chatos” e mais “chatos” ainda os questionários do livro didático que precisam ser respondidos.

A5 – 12 anos

Gosto de ler os textos do livro (didático), porque aprendo coisas diferentes e porque descobro coisas com as perguntas que estão no livro. Os exercícios já vêm tudo explicado para fazer.

A8 – 11 anos

Sim, gosto de ler. Porque descubro muitas coisas, por exemplo: palavras que não conheço, que tenho que procurar no dicionário.

B5 – 11 anos

Mais ou menos. Os textos são chatos e ainda tenho que estudar vocabulário, gramática e as perguntas que estão no livro.

B8 – 12 anos

Estudar textos até que passa. Não gosto de responder os questionários do livro, é um “saco”, sinto até preguiça.

As respostas dos sujeitos do grupo A mostraram que gostam de estudar textos na aula de Português porque “descobrem” coisas, por exemplo, descobrem o significado de palavras desconhecidas...*palavras que não conheço, que tenho que procurar no dicionário...* ou descobrem coisas auxiliados pelas perguntas contidas nos exercícios ...*descubro coisas com as perguntas que estão no livro...* ou ainda, aprendem ... *coisas diferentes.*

A observação das práticas pedagógicas de leitura do grupo A permitiu verificar que o ensino não restringia-se apenas ao estudo de texto, mas buscava expor os alunos a uma experiência mais consistente com objetivo de levá-los a conferir sentido, quer dizer, as atividades de interpretação dos textos não consistiam na reconstrução dos sentidos previstos pelo autor do livro escolar, mas proporcionava ao aluno liberdade de construir sentido.

As respostas dos sujeitos do grupo B permitem perceber que não gostam de estudar textos na aula de Português porque são atividades consideradas enfadonhas conforme

mostra os segmentos *...estudar textos até que passa..., os textos são chatos... , ...detesto estudar vocabulário, gramática, ...os questionários do livro, é um “saco”, sinto até preguiça.* Os dados demonstram que atividade de leitura parece seguir um ensino padronizado, sempre um mesmo roteiro: estudo do vocabulário, gramática e perguntas de compreensão do texto.

Os depoimentos das crianças do grupo B, a meu ver, tocam num ponto nevrálgico, ou seja, um ensino tão-somente gramatical, estudo do texto como pretexto, marcado pela ausência de liberdade de criar, ver, perceber outras coisas, estabelecer relações e que não aceita tentativas de criação livre por parte das crianças, quando do contato com textos.

O que se pode constatar pelas afirmações transcritas, um dado se mostrou realidade quase absoluta para os sujeitos do grupo B: a leitura feita na escola não se constitui realmente como objeto atraente e motivador, dada a obrigatoriedade de responder à questionários, exercícios gramaticais, enquanto, o estudo do texto em si, não é priorizado.

Visando conhecer as expectativas dos alunos em relação à leitura escolar, bem como o grau de satisfação, elaborei a seguinte pergunta: **Na escola você lê o que gosta? Que outras coisas gostaria de ler na escola?**

As respostas seguintes poderão antecipar, por si próprias, algumas conclusões.

A5 – 12 anos

Às vezes. A escola deveria deixar cada aluno ler o que gosta. Eu gostaria de ler histórias que acontecem na vida real e histórias da juventude, coisas que acontecem hoje.

A8 – 11 anos

Na escola a gente nem sempre lê o que gosta, pois os textos já estão no livro (didático). Quando posso escolher, procuro escolher livros que tenham histórias de aventura.

B5 – 11 anos

Não leio o que gosto, mas como isso não depende de mim tenho que fazer o que a professora manda ler, são coisas chatas e textos grandes.

B8 – 12 anos

Na escola não leio o que gosto. Leio o que sou obrigada a ler. O livro é a escola que escolhe e dá para os alunos. Gostaria de ler estórias do nosso dia-a-dia, coisas que acontecem com pessoas parecidas comigo. Esses textos que vêm no livro parecem novela da televisão, todo mundo vive bem. Ler por obrigação não traz futuro algum.

Analisando os depoimentos dessas crianças – grupos A e B -, referentes à pergunta que enfocou suas expectativas em relação à leitura oferecida pela escola, pode-se afirmar que o nível da realização de expectativas é zero. Todas as crianças deram respostas parecidas: na escola não lêem o que gostam e atribuem vários motivos essa insatisfação:

- (i) A atitude da escola (professor) que indica livros, sem se preocupar com os reais interesses dos alunos, “a escola deveria deixar cada aluno ler o que gosta”, “na escola a gente nem sempre lê o que gosta, pois os textos já estão no livro” “...mas como isso não depende de mim tenho que fazer o que a professora manda fazer” “...leio o que sou obrigado a ler. O livro é a escola que escolhe e dá para os alunos”
- (ii) Falta de interação entre texto e realidade vivencial do aluno, “eu gostaria de ler estórias que acontecem na vida real”, “gostaria de ler na escola mais estórias da juventude, coisas que acontecem hoje”, “gostaria de ler estórias do nosso dia-a-dia, coisas que acontecem com

pessoas parecidas comigo. Esses textos que vêm no livro parecem novela de televisão, todo mundo vive bem”.

Entretanto, essas crianças já apontam a solução, indicando o que realmente lhes interessa, que tipo de textos gostariam de ler e por que não o fazem; sem dúvida, essas crianças têm alguma razão; é evidente que não seria seguro, nem aconselhável, deixar todo tipo de escolha nas mãos delas, pois são inexperientes; porém, a escola deveria consultá-las, é o mínimo que se deve fazer.

Nas respostas às perguntas que indagam se essas crianças **gostam ou não de escrever, sobre que escrevem e, quando escrevem, se o fazem no ambiente doméstico ou apenas no ambiente escolar**, houve divergências entre os grupos, como os exemplos a seguir podem evidenciar.

A5 – 12 anos

Depende. Gosto de escrever para o jornalzinho (mural) de minha turma. Quando a professora pede para escrever redação, nem sempre consigo, falta imaginação. Em casa escrevo pecinha para a Igreja (evangélica).

A8 – 11 anos

Sim, gosto. Escrevo também em casa, no meu diário, ponho tudo o que penso. Na escola faço redação e também resumo de textos.

B5 – 11 anos

Sim, gosto porque melhora a minha letra. Na escola escrevo sobre a lição e em casa passo meus apontamentos a limpo.

B8 – 12 anos

Eu não gosto de escrever porque cansa muita a minha mão. Só escrevo o que a professora manda escrever.

De forma geral, os sujeitos do grupo A, ao responder, afirmaram gostar de escrever, tanto em casa como na escola, ainda que por motivos e razões os mais variados. Alguns escrevem porque gostam de criar textos “... *escrevo pecinhas para a Igreja*”, anotações em diários “*escrevo... no meu diário*”, participação em boletim informativo da escola (mural) “*gosto de escrever para o jornalzinho de minha turma*”. Também afirmaram que conseguem desenvolver essa atividade na escola, dependendo do que seja solicitado “*quando a professora pede para escrever redação, nem sempre consigo, falta imaginação*”.

Alguns sujeitos do grupo B demonstraram preocupação com os aspectos mecânicos da escrita; para eles escrever serve para aperfeiçoar a caligrafia, *melhora a minha letra*. Outros só escrevem, por obrigação, quando o professor exige que o faça...*só escrevo o que a professora manda escrever*, parece não existir nenhuma satisfação da parte da criança, ao realizar o trabalho ou então o não gostar de escrever *...porque cansa muito a minha mão*.

A prática da escrita no ambiente doméstico para as crianças do grupo B funciona como extensão da escola, como demonstra o seguinte depoimento: *Na escola escrevo sobre a lição e em casa passo meus apontamentos a limpo*. Assim sendo, a escrita no ambiente familiar não figura como uma prática habitual, mas um prolongamento das atividades realizadas em sala de aula, visando aprimoramento da caligrafia ou organização do caderno de apontamentos.

No campo da leitura, os sujeitos do grupo A têm maior contato com texto escrito dentro e fora do ambiente escolar, gostam de ler, entretanto, nem sempre lêem na

escola aquilo que gostariam. Os sujeitos do grupo B têm pouco contato com o texto escrito fora do ambiente escolar; a leitura na escola talvez seja a única oportunidade dessas crianças interagirem significativamente com texto; todavia, existe por parte delas rejeição pela leitura escolar.

A escrita para os alunos-sujeitos do grupo A é uma atividade significativa dentro e fora do ambiente escolar; escrevem independentemente das atividades escolares. Por outro lado, as crianças do grupo B escrevem na escola apenas os conteúdos das disciplinas e no ambiente doméstico reproduzem as atividades desenvolvidas na escola.

No próximo Capítulo, apresento a análise dos dados obtidos através das atividades de leitura das crônicas lidas em sala de aula pelos alunos-sujeitos dos grupos A e B; em outras palavras, analiso os modos como os alunos dos dois grupos constroem sentido na leitura.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DAS ATIVIDADES DE LEITURA

Uma sentença só tem sentido na corrente da vida.

(Wittgenstein)

4.0 – Introdução

Neste Capítulo organizado em três seções, analiso a construção das respostas dos sujeitos às perguntas de compreensão por mim colocadas a respeito da leitura das crônicas lidas em sala de aula.

No item 4.1, apresento informações sobre a intervenção realizada em sala de aula, a propósito das atividades de leitura desenvolvidas.

No item 4.2, discuto os dados dos sujeitos A5 e B5, A8 e B8 referentes às atividades de leitura das crônicas realizadas em sala de aula. Este item encontra-se subdividido da seguinte forma: 4.2.1 – analiso os dados dos sujeitos dos grupos A e B referentes à leitura da crônica “Botão”, de Ganymédes José; 4.2.2 – discuto os dados dos sujeitos dos grupos A e B referentes à leitura da crônica “Na escuridão miserável”, de autoria de Fernando Sabino; 4.2.3 – trato dos dados dos sujeitos dos grupos A e B sobre a leitura da crônica “Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência”, de Rubem Fonseca.

No item 4.3 - discuto os dados analisados no item 4.2. Este item encontra-se subdividido da seguinte forma: 4.3.1 – leitura orientada pelo modelo escolar; 4.3.2 – leitura

como processo inferencial; 4.3.3 – construção de sentido na leitura: crianças com experiência de leitura X crianças com experiência vivencial.

4.1 – Intervenção em sala de aula: algumas observações

O primeiro passo da intervenção durante as aulas de leitura foi fazer esclarecer o que é uma crônica, principalmente para os sujeitos do grupo B, pois a atividade com crônicas constituiu-se para eles realmente uma novidade, como mostram os depoimentos coletados em sala de aula nos quais afirmaram nunca haver praticado na leitura escolar. Observe a seguir exemplo de um segmento ilustrativo sobre a definição de crônica feita por esse grupo de crianças:

Segmento 1 (aula 1, conceito de crônica – grupo B)

.....

P – Então quem sabe o que é uma crônica?

B4 – *Bom eu acho que a leitura de crônica nunca foi feita aqui na escola, a gente lê o que tem no livro e não está escrito com o nome de crônica. Crônica deve ser um texto de histórias que o autor cria do pensamento dele, não precisa ser com gente de verdade, mas com gente de mentira.*

B5 – *Crônica para mim é um texto que mostra coisas da vida de alguém do passado e também de pessoas que ainda estão vivas.*

B9 – *Não sei direito, mas deve ser leitura que faz parte do jornal de rádio, pois quando escuto o jornal da Antena 1¹³, tem uma parte que o locutor diz “crônica do dia” e ele fala de uma porção de coisas que acontecem com pessoas e coisas, às vezes até engraçadas.*

B17 – *Nunca me falaram o que era, mas eu acho que trata dos livros e revistas que são expressas por escrito.*

B22 – *Sei mais ou menos, mas não sei explicar o que é, pois eu nunca estudei crônica, deve ser algo que fala de coisas e acontecimentos de pessoas.*

Esta intervenção com os alunos-sujeitos do grupo B possibilitou perceber respostas diversificadas. Alguns responderam simplesmente: “*não, não sei*”, ou então apresentavam definições quase sempre ligadas à experiência pessoal, por exemplo, a resposta do sujeito B9...*deve ser a leitura que faz parte do jornal do rádio, pois quando escuto (grifo meu) o jornal da Antena 1, tem uma parte que o locutor diz crônica do dia...* O que me impressionou bastante foi essa tentativa de definir o que se pedia a partir da experiência vivencial de que são dotadas.

Por outro lado, na intervenção em sala de aula com os alunos-sujeitos do grupo A foi possível perceber que a grande maioria, ao conceituar crônica, deixa clara uma visão de crônica entendida como relato de um acontecimento diário que tenha chamado atenção do escritor, além de citar uma lista variada de nomes de cronistas que habitualmente fazem parte do roteiro de leitura praticada na escola.

¹³ Antena 1 é uma emissora de rádio local, apresenta pela manhã programa jornalístico.

Transcrevo um segmento de algumas afirmações que poderão ilustrar as respostas dadas pelos sujeitos do grupo A sobre o conceito de crônica :

Segmento 1 (aula 1 – conceito de crônica - grupo A)

.....

A2 – *Para mim, crônica conta fatos reais ou imaginados pelo escritor das coisas que acontecem no nosso dia-a-dia. As crônicas de Millôr Fernandes e Fernando Sabino são as que mais gosto.*

A5 – *Na minha opinião, acho que a crônica é um meio de contar um acontecimento de forma engraçada. Já li crônicas de Paulo Mendes Campos e Fernando Sabino.*

A9 – *Bom, a crônica além de ser engraçada fala de histórias que acontecem com as pessoas. As crônicas de Rubem Braga são as que mais gosto.*

A21 – *A crônica fala de alguma coisa que acontece no dia-a-dia e sempre torna esse acontecimento em humor. Eu gosto das crônicas de Rubem Braga e Millôr Fernandes.*

Devo mencionar que essa atividade constituiu-se, para os alunos-sujeitos do grupo A, uma continuação do que estavam habituados a praticar na leitura escolar. Durante o desenvolvimento das atividades de leitura das crônicas com esse grupo de crianças, era comum escutar os comentários sobre o estímulo que elas recebiam por parte da escola para que também escrevessem suas próprias crônicas, tais como, ... *eu escrevi um livro de crônicas*

e estou esperando a liberação da verba da FUNDECAP¹⁴ para publicar... ou então ... eu escrevo crônicas e participo da exposição cultural aqui na quadra da escola..., dentre outros.

Durante a leitura pude perceber, atitudes diversificadas entre os grupos observados frente ao texto; as crianças do grupo A, acostumadas com a prática de leitura, não questionavam a extensão do texto; por outro lado, as crianças do grupo B, pouco familiarizada com a prática de leitura, eram mais lentas e pediam para a pesquisadora auxiliá-las na leitura dos textos considerados por elas “grandes demais”, embora demonstrassem interesse pelo conteúdo do mesmo.

De modo geral, cada grupo apresentava sua estratégia de leitura e compreensão do texto. O procedimento das crianças do grupo A consistia, primeiramente em ler todo texto e, posteriormente responder às perguntas da atividade. As crianças do grupo B, por outro lado, adotavam estratégia oposta, isto é, liam primeiro as perguntas da atividade de compreensão do texto e, posteriormente, a crônica.

Durante a intervenção, as crianças do grupo B perguntavam se podiam responder às perguntas de compreensão com suas próprias palavras ou somente com as palavras do texto. Pude perceber que o procedimento do aluno em responder às perguntas de compreensão utilizando expressão própria era desvalorizado na prática escolar; uma vez que na escola as respostas “corretas” deveriam ser aquelas escritas com as palavras do texto.

Procurei incentivá-las a modificar suas estratégias, o que implicava em alterar a própria visão de texto e de leitura desenvolvidos na escola até então. A partir deste momento, observei que essas crianças sentiram-se mais livres para desenvolver as atividades e a construir e não recuperar sentido.

¹⁴ FUNDECAP – Fundação Estadual da Cultura do Estado do Amapá.

Como dispunha de 2 h/a para desenvolver minhas atividades em sala de aula e, em cada encontro os alunos concluíam e entregavam as respostas de compreensão de leitura antes do tempo previsto, aproveitava esse tempo restante para escutar a opinião da turma em relação ao tema da crônica programada para ser lida naquela aula.

Durante essas interações de final de aula, os alunos-sujeitos do grupo B destacavam-se por uma participação ativa, buscando relacionar o conteúdo textual com suas experiências de vida, e criando, assim, um ambiente propício para a construção coletiva de sentido. Por sua vez, os alunos-sujeitos do grupo A limitavam-se a participar como espectadores, citando apenas exemplos lidos em jornais ou vistos em telejornais; apenas um sujeito (A5) relacionou a questão abordada pelo autor com sua experiência de vida.

Deste modo, podia-se perceber claramente a importância do conhecimento de mundo; a experiência vivencial dos alunos-sujeitos do grupo B possibilitava a sustentação de pontos de vista a respeito do conteúdo textual, elaborando argumentos coerentes e relacionando esses argumentos com os enunciados da crônica.

A seguir, realizo a análise dos dados referentes à construção das respostas às perguntas de compreensão dos alunos-sujeitos dos grupos A e B.

4.2 – Análise dos dados: Intervenção em sala de aula

Inicialmente transcrevo as respostas dos alunos-sujeitos às perguntas de compreensão a e b, seguidas de minhas reflexões mescladas com as dos juizes. Gostaria de adiantar que esse critério será utilizado nas três crônicas deste estudo.

Visando a realizar um estudo comparativo entre os grupos A e B, a análise das respostas produzidas pelos alunos-sujeitos foi agrupadas em duplas, ou seja: A5/B5 e A8/B8.

Dessa forma, teria a possibilidade de observar em que sentido a diferença entre o conhecimento prévio dos alunos influi no desempenho das atividades de leitura.

Como mencionado anteriormente, a seleção dos quatro sujeitos acompanhados neste estudo observou as divergências relacionadas aos aspectos sócio-econômico-cultural e de letramento entre os grupos e entre os sujeitos de um mesmo grupo. Os sujeitos selecionados apresentam, pois, o seguinte perfil:

A5 estuda em escola particular, entretanto no ambiente doméstico vive em situação próxima do grupo B (classe média-baixa);

B5 estuda em escola pública, entretanto no ambiente doméstico vive de acordo com o padrão da maioria das crianças do grupo A (classe média);

A8 estuda em escola particular e vive num ambiente privilegiado em todos os aspectos observados na seleção dos sujeitos (classe social alta);

B8 estuda em escola pública e no ambiente doméstico enquadra-se no padrão de classe social baixa.

A análise das respostas contou a participação de quatro professores-juizes. Coube aos juizes 1 e 2 analisar as atividades de leitura dos sujeitos A5 e B5; por sua vez, os juizes 3 e 4 analisaram as atividades de leitura dos sujeitos A8 e B8.

4.2.1 – Crônica “Botão”

A primeira atividade de leitura envolveu a crônica **Botão**, de autoria de Ganymédes José, seguida das perguntas de compreensão já explicitadas acima.

Mostro, a seguir, as respostas dos alunos-sujeitos às perguntas propostas:

a – O que você entendeu da crônica?

A5 – *Eu entendi que a família do Botão era muito sofrida e que morava na favela e que o pai e a mãe nasseram [sic] de família pobre eles são da classe dos pobres e que tem [sic] muitos problemas para resolver.*

B5 - *Que eles eram muito pobres, tinham uma casa pequena que se chamava casa do Botão, só tinha dois cômodos, às vezes até o cachorro dormia com eles, eles viviam mal que se amontoavam-se[sic] em nove colchões rasgados.*

B - Que mensagem o autor está querendo passar?

A5 – *É que uma família muito pobre que não tinha quase nada e algumas pessoas passam por isso e algumas coisas a minha família já passou só que agente nunca passou é ficar sem comida.*

B5 – *Que nós devemos ajudar as famílias necessitadas que tem menos que agente.*

Na análise das respostas produzidas pelos alunos-sujeitos A5 e B5, referente à pergunta de compreensão a verifico que A5 adotou uma atitude reflexiva ao relacionar a condição social ocupada pela família de Botão...*são de classe dos pobres* com ...*muitos problemas para resolver*, caracterizando a situação da família como ... *muito sofrida*. Essa dicotomia pobreza e problema parece receber um significado exercido pelo contexto, ou seja, quem nasce pobre ...*que o pai e a mãe nasseram[sic] de família pobre...* tem problemas como os evidenciados pelo texto.

A idéia de A5 está associada ao ponto de vista e intenção do autor de marcar as dificuldades pelas quais passam as pessoas pertencentes ao contexto social focalizado na crônica.

O aluno-sujeito B5 responde à pergunta a abordando a condição de pobreza de Botão e sua família *...que eles eram muito pobres, a questão da moradia ...tinham uma casa pequena que se chamava casa do Botão, só tinha dois cômodos...*, a falta de conforto *...se amontoavam-se em nove colchões rasgados...*, isto é, comenta a vida miserável daquela família, respondeu apenas o que já era óbvio.

Na segunda pergunta, letra b, na resposta de A5, o auto-envolvimento é constatado através do uso de pronome possessivo de primeira pessoa...*algumas coisas a minha* (grifo meu) *família já passou...*Esse exemplo demonstra, a construção de sentido na leitura a partir da experiência vivencial, revelando a familiaridade da criança com o tema. Destarte, essa criança se apropria do texto estabelecendo uma conexão entre o texto e a experiência pessoal.

O aluno-sujeito B5, em sua sintetizada resposta referente à pergunta b deixa transparecer que pertence à outra classe social que difere da mencionada pelo texto, conforme mostra o segmento *...que nós* (grifo meu) *devemos ajudar as famílias necessitadas que tem menos* (grifo meu) *que agente*. Para essa criança, o autor desejava apenas conscientizar que aqueles que possuem melhores condições de poder aquisitivo deveriam ajudar...*as famílias necessitadas*. Ao demonstrar sua compreensão, B5 também revelou uma atitude de distanciamento de uma percepção mais reflexiva e crítica diante da problemática contida no texto.

Segundo o juiz 1, o aluno-sujeito A5 *...realizou uma leitura mais interativa, ao olhar o texto por uma perspectiva de suas próprias condições de vida*, quer dizer, a

familiaridade com o tema possibilitou a construção de sentido na leitura para fundamentar a tese apresentada pelo texto. Para o juiz 2, essa criança *...faz uso de sua experiência de vida e relaciona com o assunto focalizado no texto, fato que favorece maior compreensão da intenção do autor.*

Os juizes 1 e 2, classificam a leitura do aluno-sujeito B5 como não reflexiva e acrítica, conforme depoimento do juiz 1 a seguir: *...o aluno B5 não desenvolveu uma crítica do texto, expressando apenas como que um senso comum de atitude em relação às pessoas de classe baixa, sem atentar no texto para elementos que poderiam nele causar uma reflexão....* O juiz 2 posiciona-se de forma semelhante: *...as respostas do leitor B5 não correspondem às perguntas, não expressam uma compreensão de sentido satisfatória do texto, detendo-se a redizer o texto de forma resumida, sem contudo expressar uma leitura crítica. Suponho que seja por falta de conhecimento do conteúdo textual, isto é, conhecimento de mundo e experiência vivencial.*

A seguir, apresento as respostas dos alunos-sujeitos A8 e B8 às perguntas de compreensão referente à tarefa de leitura da crônica **Botão**.

A – O que você entendeu da crônica?

A8 – *As pessoas faveladas vivem em uma condição escabrosa sem luz, sem moradia qualificadas etc...*

B8 – *Que o pai do Botão era triste e a mãe era injuada[sic] e de perna torta. E também que esta estória não é só de um livro mas acontece[sic] no nosso dia dia.*

B – Que mensagem o autor está querendo passar?

A8 – *O autor passa o cotidiano de uma família em uma favela das pessoas sem condições salariais boas para sobreviverem.*

B8 – *Da diferença sociais a alta e a baixa.*

E que os ricos são mais disumidos[sic] que os pobre dividim[sic] o quarto, a comida.

Na primeira resposta (a) do aluno-sujeito A8 é importante perceber a analogia realizada entre as pessoas faveladas e suas condições de vida, conduta que deixa claro que este não pertence ao contexto social reportado, assumindo papel de observador, isto é, põe-se como conhecedor externo da realidade de uma família favelada.

Esse aluno-sujeito parece ter projetado sua leitura assumindo uma postura de avaliação da situação ao observar que essas pessoas vivem distante do padrão considerado aceitável para uma vida condigna...*vivem em uma condição escabrosa...* e exemplifica o que seria uma “condição escabrosa” ...*sem luz, sem moradias qualificadas etc.*

Os dados do aluno-sujeito B8 referentes à pergunta a mostram preocupação apenas em reproduzir o conteúdo do texto, como as características físicas e psicológicas das personagens...*que o pai de Botão era triste e a mãe era injuada[sic] e de perna torta...* Tal ocorrência poderia ser explicada como resultado da prática de leitura escolar que orienta a localização ou cópia de trechos do texto como a resposta “certa”.

Entretanto, o aluno-sujeito B8 complementa sua resposta estabelecendo conexão entre o texto e seu cotidiano durante a construção de sentido da crônica lida, na medida em que ativa seu conhecimento de mundo ao identificar que o enredo do texto poderia fazer parte do seu contexto social ...*esta estória não é só de um livro mas acontece[sic] no nosso dia dia.*

A resposta do aluno-sujeito A8 à pergunta b mostra sua preocupação em observar o contexto e a situação sócio-econômica das pessoas faveladas, estabelecendo uma postura reflexiva frente ao texto. Ao explicitar sua percepção, reproduz a intencionalidade do autor através de expressões lingüísticas como “...o autor passa (grifo meu) o cotidiano de uma família de uma favela... para colocar o ponto de vista que construiu a partir da questão social abordada pelo texto através de uma leitura reflexiva que demonstra ter apreendido a natureza da crônica lida.

Esse aluno-sujeito (A8) depara-se com a realidade de uma família que não é a sua, suas palavras produzem um efeito de distanciamento, tais como: *...uma família em uma favela... e ...pessoas sem condições salariais boas para sobreviverem.*

De acordo com os dados do aluno-sujeito B8 à pergunta b, pode-se perceber uma tentativa de estabelecer diferenças entre classes sociais, que pode ser ilustrada pela dicotomia rico/desunido e pobre/unido...*que os ricos são mais disunidos[sic] que os pobres dividim[sic] o quarto a comida*, conceito que reflete a visão de mundo da criança.

Apesar de a crônica de Ganymédes José não fazer menção aos ricos, o aluno-sujeito B8 trabalha com o que lhe parece óbvio: a condição sócio-econômica torna as pessoas mais ou menos solidárias, ou seja, se a condição de pobres torna as pessoas unidas, a condição de ricos faz com que estes sejam desunidos, definição possivelmente formulada a partir de sua experiência vivencial.

As opiniões dos juizes 3 e 4, referentes às respostas produzidas pelos alunos-sujeitos A8 e B8 se complementam. Para esses juizes, as respostas dessas crianças são condizentes ao que fora solicitado, isto é, apresentam argumentos e realizam uma leitura reflexiva ao posicionarem-se criticamente diante do texto.

O juiz 3 aponta dois tipos de leitores: o leitor observador (A8), *...essa criança encontra uma realidade que não é a sua, é um observador distante da problemática vivida por famílias menos afortunadas...* e, por outro lado, o leitor partilhador (B8), isto é, *...a criança B8 divide a sua própria realidade com a ficção: ambas se encaixam num espaço em comum.*

O juiz 4 classifica as respostas como coerentes e reflexivas, por entender que *...o processo de compreensão de texto se leva em conta a relação estabelecida entre texto e a visão de mundo do leitor, assim permitindo uma atribuição de significado ao texto lido.*

4.2.2 – Crônica “Na escuridão miserável”

A segunda atividade de leitura em sala de aula como os alunos-sujeitos dos grupos A e B foi desenvolvida com a crônica “Na escuridão miserável”, de autoria de Fernando Sabino. Apresento a seguir as respostas dos alunos às perguntas propostas.

a- O que você entendeu da crônica?

A5 - *Eu entendi que a situação do Brasil é muito precária. Oferecem um trabalho qualquer para uma criança com uma miséria de salário e vão aceitar para não morerem[sic] de fome.*

B5 - *Eu entendie[sic] que a menina sofria várias dificuldade ela era explorada[sic] no trabalho os patrões pagavam muito pouco isso é um abuso das pessoas.*

b- Que mensagem o autor está querendo passar?

A5 - *Que a situação do Brasil é um horror[sic]. O Brasil tem que melhorar em vez de dar emprego dava escola.*

B5 – *Ele estar querendo passar a mensagem, se você[sic] trabalha não deve abandonar os estudos se não nunca vai ser ninguém na vida. você[sic] deve ser formar para ter um emprego fixo para sustentar sua família e educar seus filhos como você foi educado.*

Os dados do aluno-sujeito A5 concernente à pergunta a mostram uma leitura reflexiva, uma vez que não parece estar preocupado em resgatar informações ou fatos, mas em apenas posicionar-se sobre determinadas questões, explicitando sua percepção quanto ao fato de estarem explorando a mão-de-obra infantil. Tais considerações o levaram a emitir uma opinião própria e concluir criticamente...*oferecem um trabalho qualquer para uma criança com uma miséria de salário e vão aceitar para não morerem[sic] de fome (grifo meu).*

Os juizes 1 e 2 são unânimes em considerar que o aluno-sujeito A5 percebeu a intencionalidade do autor, argumentou e construiu o sentido adotando uma atitude reflexiva frente ao texto. Para o juiz 1 *...o aluno A5 estende a situação do texto à realidade brasileira de miséria, apontando o fato de que a aceitação das condições de trabalho subumanas se dá em função do simples fato de não terem outra opção e com o objetivo, portanto, de não morrerem de fome...* Para o juiz 2 *...o leitor A5 respondeu a questão pedida adicionando uma argumentação pessoal.*

A resposta produzida pelo aluno-sujeito B5 referente à pergunta a também revela que esse aluno conseguiu realizar uma leitura reflexiva, ao perceber a questão da exploração do trabalho infantil. Ao construir o sentido do texto, ele tece seu parecer sobre uma questão social com propósito de fazer refletir a esse respeito...*pagavam muito pouco isso é um abuso das pessoas.* Assim, B5 demonstra ter apreendido o sentido da crônica chegando a uma opinião própria e uma atitude crítica em seu comentário final.

Os juizes 1 e 2 apresentam posições semelhantes ao considerar que o aluno-sujeito B5 conseguiu apreender o sentido do texto. O juiz 1 comenta que *...o aluno B5 percebeu uma realidade de exploração, à qual a menina esta submetida, o que ele considera como um abuso das pessoas*. Por sua vez, o juiz 2 afirma que *...a criança B5 reflete sobre uma realidade de exploração presente no texto*.

Quanto às respostas à questão b, pode-se constatar que A5 preocupa-se em relacionar a tese da crônica com a situação sócio-econômica do país, ou seja, associa a idéia apresentada no texto com a situação do Brasil *... é um horror[sic]*. Este estabelece uma postura reflexiva frente ao texto, expandindo seu olhar em busca de solução... *O Brasil tem que melhorar em vez de dar emprego dava escola*.

Pode-se perceber na resposta de A5 a crença no mito do letramento. Essa crença mostra a escola como o único meio de ascensão social, isto é, fazendo crer que a única possibilidade real de assegurar o acesso à riqueza e mudança de classe social, principalmente, para as camadas sociais mais pobres, é através da aquisição do tipo de letramento valorizado pela instituição escolar, ou seja, aquisição das habilidades de ler e escrever. Tal crença pode ser exemplificada através do segmento...*em vez de dar emprego dava escola*.

As opiniões dos juizes 1 e 2 são semelhantes. Ambos situam a escola/educação como sendo a base argumentativa utilizada pela criança, isto é, as considerações dos juizes servem para ilustrar a questão do mito do letramento presente nos argumentos e comentários utilizados pelo aluno-sujeito A5.

Para o juiz 1...*o aluno A5 demonstra a idéia de que se preocupe não em oferecer empregos, mas escolas para as pessoas; fica implícito nessa reflexão que as famílias devem ter uma determinada situação de sustentação financeira, de modo que não precisem se preocupar com trabalho, podendo assim, priorizar a escola; no fundo parece haver uma*

reflexão crítica a respeito da situação. O juiz 2 comenta que ...o aluno A5 sugere a melhora do Brasil a partir da educação.

O aluno-sujeito B5 em sua resposta à pergunta b, demonstra reconhecimento da tese defendida pelo autor ... *ele estar querendo passar a mensagem...*, mostrando seu ponto de vista sobre a questão trabalho X estudo, lembrando que o único meio de subida na vida é através do estudo, ou seja, o sucesso nos estudos seria a grande oportunidade oferecida a “todos” para compensar as desigualdades de dinheiro, de importância e de posição social.

Para a criança B5, a escola é uma espécie de escada que conduz a um andar superior, a uma melhoria de vida, a um emprego com um melhor salário. Desse modo, os argumentos de B5 evidenciam a crença no mito do letramento, a escola como perspectiva de mobilidade social.

O juiz 1, nesse caso, comenta que ...*o aluno B5, demonstra a sua leitura de escola como meio de ascensão social (se não você nunca vai ser ninguém na vida), talvez seja o único meio de mudança, isto é, através do estudo encontre melhoria da condição sócio-econômica-social. Entretanto, este aluno desconhece os diferentes níveis de qualidades de leitura oferecidos pelas escolas, não tendo a visão de que a escola, que provavelmente ele freqüenta, possa se configurar como um meio de manter o **status quo**; a perspectiva de leitura deste aluno reflete um discurso comum, que não é seu, mas o da classe dominante, mas que é assimilado por diversas pessoas, que acabam reforçando os laços do sistema; ainda coloca o fato de que o indivíduo deve se formar para ter um emprego, e sustentar sua família e educar seus filhos da mesma maneira como foi educado.*

O juiz 2 afirma que ... *a leitura realizada por esta criança valoriza os estudos como a única possibilidade de atingir melhoria de vida, reflete frases feitas, tipo: você precisa estudar para conseguir um bom emprego, sustentar sua família e educar seus filhos.*

A seguir, apresento as respostas dos alunos-sujeitos A8 e B8 às perguntas propostas.

a - O que você entendeu da crônica?

A8: Eu entendi que esta crônica esta falando que no Brasil muitas crianças menor de idade trabalham em vez de estar na escola e isso é uma vergonha.

B8: Eu entendi que a crônica que ele que passar pra gente é que uma criança está sendo explorada pelos que tinham[sic] mais condições, então o unico[sic] jeito de fazer pra nossa vida melhora é estudar para um dia pra nós ser alguma coisa na vida.

b - Que mensagem o autor está querendo passar?

A8: E que muitas crianças em vez de brincar, ir a escola, estudar, mas não tem que estar trabalhando como uma adulta que faz o serviço todo para mãe, isso são cenas muito tristes.

B 8: Tudo que agente passar na nossa vida nós e temos que aguenta[sic] tudo isso.

Temos que lutar pelos nossos direitos.

Porque o que essa menina passou na vida dela nós passamos não todo dia, comigo já aconteceu sabemos que a miséria está em todo lugar que por isso não vamos dar um de melhor de que o outro.

Vamos ajudar uns ao outros porque se eu pode-se[sic] ajuda todo mundos eu ajudar, mais eu sei que eu dos outros também.

A resposta do aluno-sujeito A8 à pergunta a mostra que assume uma postura crítica diante da questão reportada pela crônica – exploração da mão-de-obra infantil -, aspecto que se torna bastante perceptível quando julga como...*uma vergonha*.

Isso significa que para construir sentido, o aluno-sujeito A8, utilizou além dos fatos e problemas internos do texto precisou considerar o exterior, ou seja, interpretou a questão da exploração da mão-de-obra infantil como um fenômeno de natureza social, constituindo-se em uma questão social séria no Brasil, como aparece no seguinte segmento “...*no Brasil muitas crianças menor de idade trabalham em vez de estar na escola*”.

Na opinião do juiz 3, o aluno-sujeito A8 construiu uma resposta adequada à pergunta a, ...*o sujeito A8 respondeu a questão a coerentemente. Analisa um problema social “crianças menor de idade trabalham em vez de estar na escola” e isso é articula sua própria impressão “e isso é uma vergonha” ou então “isso são cenas muito tristes”. Este sujeito também menciona como tônica principal do texto a exploração de menores e o problema de não estudar.*

Para o juiz 4, o aluno-sujeito A8 usou uma argumentação clara e objetiva para responder à pergunta a, ...*em poucas palavras conseguiu falar sobre um problema gravíssimo que atinge nossa sociedade atual: crianças que deixam as escolas para trabalhar e ajudarem seus pais.*

O aluno-sujeito B8, em sua resposta à questão a, anuncia a apreensão da tese do texto, a exploração do trabalho infantil, manifestando possíveis soluções, colocando-se como legítimo sujeito que se identifica com o conteúdo da crônica “... *então o unico[sic] jeito (solução) de fazer pra nossa (auto-envolvimento) vida melhora é estudar para um dia prá[sic] nós (auto-envolvimento) ser alguma coisa na vida*”. Este segmento também mostra, de

maneira clara, a crença do aluno-sujeito B8 no mito do letramento, ou seja, crer na possibilidade de melhoria de vida através do estudo.

O juiz 3 enfatiza que B8 *...dá vividas marcas de transportar elementos do texto para a sua realidade ao usar constantemente o pronome na 1ª pessoa do plural, além de acreditar que o “..unico[sic] jeito de fazer pra nossa vida melhora é estudar para um dia nós ser alguma coisa na vida”*.

O juiz 4 ao comentar sobre a resposta do aluno-sujeito B8 à pergunta a observa que, *...o leitor B8 apresenta argumentação consistente, tecendo comentários e opiniões sobre a tese do texto “ele que passar pra gente é que uma criança está sendo explorada pelos que tinham[sic] mais condições”*. Complementa suas considerações destacando a importância atribuída pela criança aos estudos, este capaz de modificar a condição de vida atual, quer dizer, através do estudo esta criança acredita na perspectiva de mobilidade social e ilustra suas considerações através do seguinte fragmento: *o unico[sic] jeito de fazer pra nossa vida melhora é estudar para um dia nós ser alguma coisa na vida*.

Em sua resposta à pergunta b, o aluno-sujeito A8 retoma o posicionamento crítico assumido na resposta anterior, isto é, a exploração da mão-de-obra infantil, que classificou como *uma vergonha* e tece suas reflexões sobre a condição que a criança deveria ocupar... *brincar, ir a escola, estudar, mas não tem que estar trabalhando como uma adulta...*; faz suas considerações finais afirmando que *tudo isso são cenas muito triste* demonstrando ter apreendido o sentido do texto lido.

O juiz 3, o aluno-sujeito A8 responde à pergunta b de forma crítica e conclusiva, *...este aluno apresenta uma série de razões que considera que toda criança deveria ter direito, como: “brincar, ir a escola ,estudar, mas não tem que estar trabalhando como uma adulta*

que faz o serviço todo para mãe” e chega a concluir criticamente toda essa situação vivenciada pela personagem Teresa, como “cenas muito tristes”.

O juiz 4 comenta que este aluno argumenta sobre a problemática vivida por muitos menores carentes no Brasil, ou seja, *...na ótica deste aluno, toda criança deveria viver como criança e não executar tarefas reservadas exclusivamente aos adultos.*

O aluno-sujeito B8, em sua resposta referente à pergunta b, constrói sentido a partir do conhecimento de mundo revelando familiaridade com o tema, ou seja, transporta para sua realidade vivencial...*o que essa menina passou na vida dela nós passamos não todo dia, comigo (auto-envolvimento) já aconteceu...*, demonstra ter vivido em situação idêntica e/ou próxima da abordada pela crônica.

Os dados ainda demonstram que o aluno-sujeito B8 tece suas reflexões assumindo posições próprias, em atitude engajada *...temos que lutar pelos nossos direitos (...) a miséria está em todo lugar que por isso não vamos dar um de melhor de que o outro (...) vamos ajudar uns ao outros...*, possivelmente, uma tentativa de buscar igualdade social.

Para o juiz 3, o aluno-sujeito B8, ao responder à pergunta b, identifica-se com a realidade da personagem Teresa *...Para este aluno a miséria encontra-se nos mais variados lugares e chega a conclusão que “se eu pode-se ajuda todo mundos eu ajudar”, isto é, se este aluno tivesse a possibilidade de ajudar seus semelhantes, assim faria, possivelmente por ser conhecedor da realidade ou por viver em situação próxima da abordada pela crônica.*

Na opinião do juiz 4, o aluno-sujeito B8 responde à pergunta b evidenciando que a familiaridade com o conteúdo temático *comigo já aconteceu* atuou como fator relevante para a construção de sentido. Acrescenta que...*a visão da criança B8 é muito ampla, ela consegue fazer uma correlação do texto com os conhecimentos da vida real, consegue perceber o mundo através do ato demonstrado na crônica.*

4.2.3 - Crônica “Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência”

Conforme procedimento adotado anteriormente, apresento inicialmente as respostas dos alunos-sujeitos A5 e B5 às perguntas de compreensão a e b, seguida da análise dos dados.

a - O que você entendeu da crônica?

A5: É que estas pessoas estavam passando por uma necessidade imensa pois que nesse acidente quem saiu privilegiados foram os moradores porque eles tiraram sua comida para viver isso lembra a realidade do Brasil.

B5: Que na maioria das vezes as pessoas não tem nem o que comer e quando aparecem oportunidades as vezes é tarde demais.

Como nesse caso, as pessoas desse povoado nem sempre eles podiam comer carne. E quando essa oportunidade apareceu até quem podia comer todos os dias quis entrar na briga por um pequeno pedaço de carne.

b - Que mensagem o autor está querendo passar?

A5: Que as autoridades dei uma boa vida para esses moradores, ou seja, comida e saúde.

B5: Que as vezes um pequeno pedaço de carne pode salvar[sic] uma vida (a lei da sobrevivencia[sic]).

A resposta de A5 referente à pergunta a mostra uma leitura crítica, ao relacionar um dos aspectos abordados pela crônica, a fome com *...a realidade do Brasil*. Entretanto, essa criança limita-se a comentar detalhes, ou seja, comenta sobre a situação vivida por aquelas pessoas, chegando a concluir que os únicos “privilegiados” com o acidente foram os...*moradores porque eles tiraram sua comida para viver...*

O juiz 1, comentando sobre a resposta construída pelo aluno-sujeito A5 para a pergunta a, observa que *...esta criança prioriza comentar por menores, isto é, o fato de os habitantes da vila terem tirado “...sua comida para viver...” em virtude do acidente. Além disso, considera os moradores beneficiados, por terem a oportunidade de conseguir comida, quer dizer, a desgraça de uns beneficia outros, no caso os moradores que saciaram a fome.*

Para o juiz 2, o aluno-sujeito A5 responde à pergunta a *...percebendo a necessidade que o povo passa, a fome, aspecto que neste texto é secundário. Para este leitor a situação vivenciada pelos moradores próximo do local do acidente retrata a “... realidade do Brasil”, isto é, a divisão da carne trouxe benefício “... eles tiram sua comida para viver...”.*

Pode-se perceber na resposta de B5 à pergunta a que realiza uma leitura reflexiva, argumenta que a maioria das pessoas vive em situação semelhante, sem alimento, ainda chega a concluir que...*quando aparecem oportunidades as vezes é tarde demais*, ou seja, parece-me que ela quer dizer que as pessoas já teriam morrido de fome ou situação semelhante.

Para o juiz 1, *...o leitor B5 não se prende somente a fatos evidenciados pelo texto, mas argumenta e posiciona-se criticamente sobre a situação social pela qual passa as pessoas carentes “que na maioria das vezes as pessoas não tem nem o que comer e quando aparecem oportunidades as vezes é tarde demais” e, acrescenta com elementos do próprio texto*

“...como nesse caso...”, assim relaciona sua argumentação como a situação protagonizada pelos moradores que viviam próximo do local do acidente.

O juiz 2, nesse caso, comenta que o aluno-sujeito B5 responde à pergunta a de forma crítica e argumentativa sobre um dos aspectos abordados pela crônica, a fome. *Para o leitor B5 a fome não é privilégio de poucos “... Que a maioria das vezes as pessoas não tem o que comer...” (...) “as pessoas desse povoado nem sempre eles podiam comer carne”, como se percebe este leitor realiza uma leitura crítica e conclui sua reflexão evidenciando que mesmo quem tem a oportunidade de “...comer todos os dias quis entrar na briga por um pequeno pedaço de carne”.*

Os dados do aluno-sujeito A5 referentes à pergunta b mostram que prioriza comentar sobre duas questões da crônica - comida e saúde - conforme mostra o segmento *Que as autoridades dei uma boa vida para esses moradores, ou seja, comida e saúde.*

O juiz 1 afirma que...*o leitor A5 não chega a tese apresentada pelo autor, mas argumenta sobre a questão da fome e saúde, além de solicitar as autoridades melhores condições de vida aos moradores “... que as autoridades dei uma boa vida para esse moradores”.*

Para o juiz 2, o aluno-sujeito A5 prioriza comentar detalhes e informações do texto, sem contudo, compreender as intenções do autor como mostra o segmento *...o leitor A5 responsabiliza as autoridades para oferecer aqueles moradores uma boa vida “com comida e saúde”. Este leitor centraliza sua resposta em informações (fome e saúde), não chega a comentar a tese apresentada pelo texto.*

Os dados do aluno-sujeito B5 referentes à pergunta b revelam que constrói sentido a partir de uma questão social séria no Brasil, a fome. Dessa forma, adota uma atitude reflexiva frente ao texto que o leva a elaborar uma opinião própria, isto é, a salvação de uma

vida através de um...pequeno pedaço de carne.....e, complementa suas considerações resumindo a tese da crônica como sendo ...*a lei da sobrevivencia[sic]*.

Na opinião do juiz 1, a resposta do aluno-sujeito B5 referente à pergunta b comenta que ..*o leitor B5 ao dizer sobre a “lei da sobrevivencia”, chega parcialmente a tese do texto . O texto não menciona que a “carne” teria salvado a vida de alguém, mas o aluno chega a tal conclusão, como que querendo continuar o desfecho do texto.*

O juiz 2 ao comentar sobre a resposta de B5 à pergunta b mostra que ... *B5 consegue dizer, mesmo que seja de maneira fragmentada a tese da crônica “a lei da sobrevivencia”. O leitor B5 enfatiza a importância de “... um pequeno pedaço de carne pode salvar[sic] uma vida”, ou seja, a disputa muitas vezes por um pequeno pedaço de carne como ocorreu no texto, pode salvar a vida de muitas pessoas que não têm o que comer. Para este leitor, a disputa representa a lei da sobrevivência.*

Mostro, a seguir, as respostas dos alunos-sujeitos A8 e B8 às perguntas proposta.

a - O que você entendeu da crônica?

A8: *De pessoas pobres e que não tem nada que comer.*

B8: *Na madrugada do dia 3 de maio, uma vaca marrom caminha na ponte do rio coroadado, no quilometro 53, em direção ao rio de janeiro um ônibus bate uma vaca morta todas as pessoas que estavam no ônibus e também bate no muro da ponte, o ônibus se precipita no rio.*

Em cima da ponte a vaca estava morta.

Debaixo da ponte estão mortos: uma mulher vestida de calça comprida e blusa amarela, de 20 anos presumiveis[sic] e que nunca será indentificada[sic]; Ovídia Monteiro,

de 34 anos; Manoel do Santos Pinhal, português, de 37 anos, que usava uma carteira se sócio do sindicato de empregado em fabricas de bebidas; o menino reinaldo de 1 ano, filho de manoel; Eduardo Varela, 43 anos.

Eu não acho certo o que o motorista e seus amigos se preocuparão só com eles com as pessoas que moreram[sic] eles não tam[sic] me[sic] ai eles só tavam[sic] se preocupando com a vaca por que eles estavam com fome.

b - Que mensagem o autor está querendo passar?

A8: *Da vida dura que as pessoas vivem da fome da miséria.*

B8: *O que o altor[sic] esta querendo passar sobre a lei da sobrevivência.*

Eu já vi um caso parecido com este só que era um caminhão da Domestilar¹⁵ estava levando 3 geladeiras 2 fogões e uma maquina de lavar ele bateu no carro é caio[sic] todos os objetos que estavam[sic] lá dentro e as pessoas correram para pegar uma menina saio[sic] ferida.

A resposta do aluno-sujeito A8 à pergunta a, pode-se perceber que prioriza comentar sobre as personagens... *de pessoas pobre...* e suas condições de vida *...que não tem nada que comer*. Na verdade, faltou uma leitura reflexiva que poderia lhe proporcionar condições mais amplas de entendimento, como: a necessidade de satisfação da fome, como no exemplo do texto, pode conduzir as pessoas ao instinto de sobrevivência e à indiferença da condição do outro.

¹⁵ Loja de eletrodoméstico local

O juiz 3 afirma que *...o aluno A5 foi bastante conciso ao responder a pergunta, mostrando compreensão fragmentada da leitura do texto, isto é, faz suas considerações sobre dois pontos: 1 – comenta sobre as personagens que compõem a crônica; 2 – a situação de pobreza das personagens. Assim, este aluno não chega ao entendimento esperado.*

Na opinião do juiz 4, o aluno-sujeito A8 construiu uma resposta não adequada à pergunta a *...o aluno A8 não compreendeu o contraste apresentado no texto, onde se deu a preferência pela satisfação de uma necessidade e não com a condição das pessoas envolvidas no acidente. Este aluno mostra-se distante, parece ter pouco coisa a dizer, isto é, falta-lhe argumentação e criticidade.*

O aluno-sujeito B8, em sua resposta à pergunta a reproduz o conteúdo do texto com fatos e informações, quer dizer, faz um resumo da crônica no sentido de tentar mostrar o que entendeu, uma prática comum nas atividades de compreensão de texto orientada pela instituição escolar.

Entretanto, no último parágrafo da resposta do aluno-sujeito B8 mostra uma postura reflexiva frente ao texto que o levou a elaborar opinião própria ao perceber que nenhum dos moradores se propôs a prestar assistência às vítimas do acidente, isto porque a preocupação maior daquelas pessoas é consigo mesmo, ou seja, com a divisão do alimento para saciar a fome, conforme mostra o segmento...*eu não acho* (grifo meu) *certo o que o motorista e seus amigos se preocuparão só com eles com as pessoas que moreram[sic] eles não tam[sic] me[sic] ai eles só tavam[sic] se preocupando com a vaca por que eles estavam com fome.*

O juiz 3, comenta que *...apesar do resumo efetuado pelo leitor B8, acredito que seja uma prática costumeira na escola, este constrói uma resposta argumentativa e crítica sobre o comportamento das pessoas que presenciavam o acidente, ou seja, deveriam prestar*

socorro às vítimas, mas na realidade estavam preocupados em repartir a carne da vaca atropelada. É interessante perceber que esta criança chega a tese da crônica depois de um longo resumo, parece que recebe autorização para se expressar livremente, tanto que começa expondo sua opinião do seguinte modo: “Eu não acho certo”, momento em que assume um posicionamento frente ao assunto colocado pelo autor do texto.

Para o juiz 4, ...o aluno B8 embora acabe quase que transcrevendo parte do texto para dizer sua compreensão, faz no último parágrafo um comentário reflexivo, no qual discorda do fato de o motorista e outras pessoas não se preocuparem com as vítimas do acidente, mas apenas em se beneficiarem da vaca que jazia sobre a ponte. Na minha opinião, este leitor mostra apreensão do conteúdo temático da crônica, além de expor seu pensamento crítico.

Os dados do aluno-sujeito A8 referentes à pergunta b mostram preocupação apenas em comentar a condição sócio-econômica das pessoas, como se pode perceber através do segmento ...da vida dura que as pessoas vivem da fome e da miséria . Na verdade, faltou A8 uma leitura reflexiva que poderia lhe proporcionar condições mais amplas de entendimento.

Na opinião do juiz 3, a resposta de A8 à pergunta b não corresponde à tese apresentada pelo autor do texto, ...o leitor A8, em sua resumida resposta não reflete o pensamento do autor, conseqüentemente não apreendeu o sentido do texto.

O juiz 4, comenta que ...a resposta do aluno A8 não reflete a tese do autor, que é a da atitude tomada pelas pessoas que se manifestaram indiferentes às vítimas do acidente, influenciadas que estavam com a possibilidade de aliviarem um pouco a dureza de suas vidas por meio do aproveitamento da vaca que fora morta.

Pode-se perceber na resposta de B8 à pergunta b, a construção de sentido orientada pelo conhecimento de mundo, conforme mostra o segmento eu já vi um caso parecido com

este... O conhecimento de mundo é fator que interfere na compreensão, pois, através da ativação dos conhecimentos armazenados na memória possibilita construir sentido aos enunciados que compõem o texto.

O juiz 3 comentando sobre a resposta de B8 referentes à pergunta b, observa que ...a resposta do leitor B8 corresponde à tese abordada pelo autor do texto. Este aluno argumenta utilizando sua experiência de vida exemplifica com um fato presenciado. Na minha opinião acredito que o aluno B8 realizou sua leitura sem se deter a pormenores, mas buscando refletir sobre a situação que versa o texto, tanto que chega a comentar uma situação ocorrida com um caminhão que portava eletrodoméstico.

Para o juiz 4, a resposta construída pelo aluno-sujeito B8 à pergunta b, afirma que ...o aluno B8 nota que o que falou mais alto no texto foi a lei da sobrevivência; remete-se ainda a uma experiência que presenciou, segundo a qual um caminhão tombou, carregado de eletrodomésticos, e as pessoas correram para pegar os produtos. Este aluno demonstra através de sua resposta um grau de acuracidade de leitura mais apurado que o aluno A8, neste texto.

4.3 – Discussão dos resultados

A discussão dos dados apresentada na seção 4.2 será feita a partir das seguintes categorias: (i) leitura orientada pelo modelo escolar; (ii) leitura como processo inferencial; (iii) construção de sentido na leitura: criança com experiência de leitura X criança com experiência vivencial.

Ao considerar os dados dos quatro sujeitos, focalizo a seguir a discussão dos resultados, considerando as diferenças nos desempenhos das tarefas das crônicas.

4.3.1 – leitura orientada pelo modelo escolar

As respostas dos alunos-sujeitos do grupo B às perguntas das tarefas de leitura das três crônicas mostram uma atitude de reproduzir o conteúdo do texto, com fatos e informações; são tentativas de recuperar o conteúdo textual via estratégia de pareamento com o texto. Assim, verifiquei que haviam transcrito literalmente vários trechos das crônicas lidas (exs. “...na madrugada do dia 3 de maio, uma vaca marrom caminha na ponte do rio coroadado, no quilometro 53, em direção ao rio de janeiro um ônibus bate uma vaca morta todas as pessoas que estavam no ônibus e também bate no muro da ponte, o ônibus se precipita no rio ...”, “que eles eram muito pobres, tinham uma casa pequena que se chamava casa do Botão, só tinha dois cômodos, às vezes até o cachorro dormia com eles, eles viviam mal que se amontoavam-se em nove colchões rasgados”), possivelmente procurando construir os sentidos através da localização das informações.

Destarte, as respostas produzidas apresentavam uma forte preocupação em localizar, reter e reproduzir as informações “presentes” no texto. Creio que tal atitude de leitura das crianças do grupo B esteja de certa forma interligada às práticas de leitura escolar desenvolvidas desde as séries iniciais do período escolarização, que orientam no sentido de localizar e transcrever trechos do texto com a resposta “correta”.

Através das aulas de Língua Portuguesa que acompanhei na escola pública (grupo B), na qual a atividade de leitura é concebida como reter ou memorizar informações pontuais “contidas” nos textos, percebi por parte dos alunos uma forte tendência de transcrever fragmentos do texto na tentativa de atender a exigência da orientação escolar.

Durante a intervenção em sala de aula procurei orientá-los a questionar, criticar, posicionar-se diante ao texto, ao invés de copiar fragmentos do texto para responder às perguntas de compreensão. Contudo, os dados demonstram uma leitura ainda realizada em

nível de identificação, isto é, produziavam suas respostas reproduzindo parcialmente trechos do texto para, posteriormente, posicionarem-se ou não, frente ao texto.

Tais resultados permitem concluir que a atitude de leitura dos alunos-sujeitos do grupo B encontra-se inserida no modelo escolar caracterizado pela tentativa de recuperar/reter/memorizar o conteúdo informacional dos textos, através do uso da estratégia de pareamento e parafraseamento dos elementos lingüísticos da superfície textual.

Portanto, a atitude dos alunos do grupo B revela uma leitura didatizada que traz, como conseqüência, a formação de um leitor passivo, provavelmente mais propenso a recuperar do que construir os sentidos de um texto, por estar habituado à realização de atividades mecânicas em torno do mesmo (localizar, sublinhar, copiar, transcrever), que acabam distanciando o aluno da postura questionadora, argumentativa e reflexiva que deveria adotar frente ao texto.

Contudo, mesmo desprovidos de uma postura questionadora, argumentativa e reflexiva, as crianças do grupo B passaram após a intervenção em sala de aula, mesmo que parcialmente, a adotar outra postura, que consistia não apenas em reproduzir as idéias veiculadas por meio do texto, mas também complementar suas respostas estabelecendo conexão entre o texto e suas experiências vivenciais (Exs: *“Que o pai do Botão era triste e a mãe era injuada[sic] e de perna torta. E também que esta estória não é só de um livro mas acontece[sic] no nosso dia dia”, “Na madrugada do dia 3 de maio, uma vaca marron caminha na ponte do rio coroadado...Eu não acho certo o que o motorista e seus amigos se preocuparão só com eles com as pessoas que moreram[sic] eles não tam[sic] me[sic] ai eles só tavam[sic] se preocupando com a vaca por que eles estavam com fome*), favorecendo a construção de sentidos dos textos lidos e, conseqüentemente possibilitando a formação de pontos de vista, opiniões e conceitos a respeito das intenções do autor.

Enquanto isso, a atitude de leitura dos alunos-sujeitos do grupo A parece menos propensa a localizar e transcrever as informações ou fatos contidos no texto. Conforme pude perceber nas aulas de Língua Portuguesa que acompanhei na escola particular (grupo A), essas crianças recebem outro tipo de orientação de leitura, que diverge de certa forma, da orientação de leitura escolar recebida pelas crianças do grupo B.

Para as crianças do grupo A, a leitura não tem a finalidade somente de obter sucesso em avaliações que requisitam reprodução do conteúdo textual ou a recuperação dos elementos explícitos textuais, mas a preocupação de refletir a respeito do que liam, ainda que essas reflexões priorizassem apenas detalhes ou informações do texto.

Assim sendo, os alunos-sujeitos do grupo A mais familiarizados com a leitura de textos, como mencionei anteriormente lêem normalmente dois livros por bimestre além dos textos que compõem o livro didático e, portanto, não estando tão preocupados em localizar e transcrever informações ou fatos como resposta “correta”, mas procuram perceber as idéias e posições sobre determinados assuntos contidos no texto, inclusive procuram associar seus argumentos e conclusões aos pontos de vista do autor (exs. *“As pessoas faveladas vivem em uma condição escabrosa sem luz, sem moradia qualificadas etc”*, *“Eu entendi que a situação do Brasil é muito precária. Oferecem um trabalho qualquer para uma criança com uma miséria de salário e vão aceitar para não morerem[sic] de fome”*, *“Eu entendi que esta crônica esta falando que no Brasil muitas crianças menor de idade trabalham em vez de estar na escola e isso é uma vergonha”*, *“É que estas pessoas estavam passando por uma necessidade imensa pois que nesse acidente quem saiu privilegiados foram os moradores porque eles tiraram sua comida para viver isso lembra a realidade do Brasil”*), mesmo que tais argumentos e conclusões não estejam associadas diretamente a idéia central apresentada pelo autor do texto.

Os dados dos alunos-sujeitos do grupo A permitem concluir que a atitude de leitura adotada por essas crianças frente ao texto, apresenta características da orientação escolar que enfatiza não apenas recuperar fatos e informações presentes no texto através de atividades mecânicas, mas também assegura condições para o aluno opinar, questionar e conferir sentido, independente da preocupação de recuperar ou reverenciar as idéias do autor como verdade inquestionável como mostra os segmentos: *“o autor passa o cotidiano de uma família em uma favela das pessoas sem condições salariais boas para sobreviverem”, “Que a situação do Brasil é um horror[sic]. O Brasil tem que melhorar em vez de dar emprego dava escola”, “De pessoas pobre e que não tem nada que comer”, “Que as autoridades dei uma boa vida para esses moradores, ou seja, comida e saúde”*.

4.3.2 – Leitura como processo inferencial

Como já mostrei no Capítulo 2, a compreensão de um texto não decorre apenas da decodificação pura e simples dos signos lingüísticos nele contidos, conforme a crença dos estruturalistas. Na realidade, o leitor/ouvinte deixa emergir, nesse momento, o seu conhecimento de mundo, suas crenças, suas vivências, que direcionam ao estabelecimento de conexões entre os enunciados e o levam a construir o sentido do texto que lê ou escuta.

Dentre os quatro alunos-sujeitos acompanhados observei que o processo inferencial encontra-se presente nas respostas de A5 e B8. Essas crianças vivem no ambiente doméstico situações próximas das questões focalizadas nas crônicas.

O processo inferencial ocorrido nas respostas às perguntas das tarefas de leitura deu-se possivelmente através da proximidade do conteúdo temático textual com as experiências vivenciais e/ou conhecimento de mundo dessas crianças, processo que segundo

Marcuschi (1985) poderia ser classificado como inferências pragmático-culturais¹⁶ são inferências baseadas no conhecimento, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais.

Ilustro as inferências realizadas pelos alunos-sujeitos A5 e B8 através das seguintes respostas produzidas por eles:

- (i) A5: “... e que o pai e a mãe nasseram[sic] de família pobre eles são da classe dos pobre e que tem muitos problemas para resolver”, é possível a ocorrência de inferências como: as pessoas que nascem pobres permanecem pobres, as pessoas pobres não têm recursos, as pessoas pobres têm problemas, as pessoas ricas não têm problemas.
- (ii) B8: “... e que os ricos são mais disumidos[sic] que os pobres dividim[sic] o quarto, a comida”, é possível a ocorrência de inferências como: as pessoas ricas são egoístas, as pessoas pobres são unidas, as pessoas pobres são solidárias.

4.3.3 – Construção de sentido na leitura: crianças com experiência de leitura

X crianças com experiência vivencial

Confrontando as respostas construídas pelos sujeitos dos dois grupos, sendo o grupo A com experiência de leitura e o grupo B com experiência vivencial, percebe-se que são dois mundos, diferenças ligadas à possibilidade de acesso à leitura e também de experiência de

¹⁶ Na classificação de Marcuschi (1985) ainda inclui: inferências lógicas, baseadas sobretudo nas relações lógicas e submetidas aos valores-verdade na relação entre as proposições; inferências analógico-semânticas, baseadas sempre no *input* textual e também no conhecimento de itens lexicais e relações semânticas.

As crianças do grupo A caracterizam-se por conviver num ambiente rico de eventos e práticas de letramento. Familiarizadas com a leitura de textos que veiculam a visão de mundo, os valores e os comportamentos socialmente privilegiados, essas crianças em minha pesquisa defrontaram-se com textos cujo tema divergia da prática que estavam acostumadas, quer seja no ambiente escolar ou mesmo no ambiente doméstico; eram textos “estranhos” a elas, por abordar assuntos que não possibilitavam estabelecer conexão entre o mundo real delas e o mundo textual, isto é, faltava-lhes conhecimento, experiência vivencial a respeito do conteúdo temático textual.

A experiência de leitura dessas crianças (grupo A) parece favorecer em parte a construção de sentido, digo em parte, pois, as respostas produzidas por elas giravam muitas vezes em torno de detalhes e informações contidas no texto.

Contudo, ainda que, algumas das respostas construídas por essas crianças (grupo A) limitem-se a comentar informações e detalhes, a análise dos dados demonstra que elas buscavam assumir posicionamentos, argumentavam, questionavam e apresentavam soluções as questões abordadas no texto, como mostra os exemplos a seguir referentes à leitura da crônica “Na escuridão miserável”:

Exemplo 1: *Eu entendi que esta crônica esta falando que no Brasil muitas crianças menor de idade trabalham em vez de estar na escola (solução) e isso é uma vergonha (posicionamento crítico).*

Exemplo 2: *E que muitas crianças em vez de brincar, ir a escola, estudar (questionamento e solução), mas não tem que estar trabalhando como uma adulta que faz o serviço todo para mãe (argumento), isso são cenas muito tristes (posicionamento crítico).*

As diferenças entre os sujeitos A5 e A8 apontam diferentes modos de olhar um mesmo texto, de um lado A5 parece projetar sua leitura a partir de experiência vivencial e

conhecimento de mundo, aspectos que favorecem a construção de sentidos na leitura de textos, como se pode verificar através das respostas construídas as perguntas de compreensão concernente à leitura das crônicas:

É que uma família muito pobre que não tinha quase nada e algumas pessoas passam por isso e algumas coisas a minha família já passou só que agente nunca passou é ficar sem comida. (referente à leitura da crônica “Botão”)

Eu entendi que a situação do Brasil é muito precária. Oferecem um trabalho qualquer para uma criança com uma miséria de salário e vão aceitar para não morerem[sic] de fome. (referente à leitura da crônica “Na escuridão miserável”)

É que estas pessoas estavam passando por uma necessidade imensa pois que nesse acidente quem saiu privilegiados foram os moradores porque eles tiraram sua comida para viver isso lembra a realidade do Brasil. (referente à leitura da crônica “Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência”)

Por outro lado, o aluno-sujeito A8 utiliza em suas respostas argumentos e posicionamentos de leitor espectador, coloca-se na posição de conhecedor/observador das questões levantadas pelo autor do texto, pois, é carente de conhecimento de mundo e experiência vivencial condizentes com o conteúdo temático levantado pelo texto, mas é dotado de outras informações adquiridas via jornais, telejornais e revistas que abordam as mesmas questões focalizadas nas crônicas. Essas considerações podem ser ilustradas através das seguintes respostas construídas por A8:

As pessoas faveladas vivem em uma condição escabrosa sem luz, sem moradia qualificadas etc. (referente a leitura da crônica “Botão”)

Eu entendi que esta crônica está falando que no Brasil muitas crianças menor de idade trabalham em vez de estar na escola e isso é uma vergonha. (referente à leitura da crônica “Na escuridão miserável”)

De pessoas pobres e que não tem nada que comer.(referente à leitura da crônica “Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência)

As crianças do grupo B apresentam um perfil oposto das crianças do grupo A. São carentes de experiência de leitura e a escola, representa praticamente a única possibilidade real de contato com texto escrito. Por outro lado, os textos ofertados pela escola, na maioria das vezes, não interagem com as crianças por apresentar outra realidade que nada dizem a elas. Assim, a escola despreza o conhecimento de mundo e a experiência adquirida ao longo da vida por seus alunos.

Ao invés de oferecer textos que nada dizem as crianças do grupo B, apresentei crônicas que focalizam temas próximos e/ou semelhantes à realidade delas. Desta forma, pude perceber como a ativação do conhecimento de mundo e da experiência vivencial interferem na construção dos sentidos na leitura, pois, a familiaridade com o assunto possibilitou a elas, estabelecer conexões entre a pluralidade de experiências adquiridas fora da escola e o conteúdo textual.

Destarte, a carência de experiência em leitura das crianças do grupo B é compensada, de certa forma, pela experiência vivencial no sentido de favorecer a construção de sentidos na leitura de textos. Os dados mostram, pois, que elas buscam em seu mundo, exemplos para fundamentar suas respostas, tais como:

(i) *...Eu já vi um caso parecido com este só que era um caminhão da Domestilar...*

(ii) *...comigo já aconteceu sabemos que a miséria...*

Tais fragmentos de respostas também permitem perceber um outro tipo de aluno-leitor, mais propenso a construir do que recuperar sentidos, um aluno-leitor capaz de fazer relações entre o mundo real e o mundo textual, além de se envolver com interesse quando provocado a posicionar-se (ex: *...eu não acho certo o que o motorista e seus amigos fizeram se preocuparão só com eles com as pessoas que moreram[sic] eles não tam[sic] me[sic] ai eles só tavam[sic] se preocupando com a vaca por que estavam com fome*), em outras palavras, têm-se um aluno-leitor que utiliza seu conhecimento e a sua capacidade de inferir quando motivado.

Os dados dos alunos-sujeitos B5 e B8 apresentam diferenças. São sujeitos que participam de um mesmo grupo, porém, não apresentam as mesmas condições, quer seja social, econômica ou cultural. Enquanto B8 enquadra-se em todos os aspectos no perfil do grupo B, por sua vez, o perfil de B5 aproxima-se da realidade do grupo A. Portanto, são duas realidades, duas formas de construir sentido na leitura.

Os dados resultantes do aluno-sujeito B5 revelam uma leitura realizada a partir de elementos pontuais contidas no texto, pois, a maioria das respostas limita-se a comentar fatos e informações do texto (ex: *“Que eles eram muito pobres, tinham uma casa pequena que se chamava casa do Botão, só tinha dois cômodos, às vezes até o cachorro dormia com eles, eles viviam mal que se amontoavam-se em nove colchões rasgados”*). Entretanto, ainda que, as respostas construídas por B5 encontrem-se condicionadas a recuperar fatos e informações, é possível verificar, mesmo que timidamente, essa criança assumir posicionamento crítico diante ao texto. Exemplifico através do fragmento a seguir:

Eu entendie[sic] que a menina sofria várias dificuldade ela era explorada[sic] no trabalho os patrões pagavam muito pouco isso é um abuso das pessoas.

O mundo vivencial do aluno-sujeito B5 é mesclado por acontecimentos que envolvem situações dos dois grupos observados. Na escola convive com crianças que enfrentam toda espécie de dificuldades, como as relatadas nas crônicas. No ambiente doméstico, vive de acordo com o padrão médio do grupo A. Contudo, a convivência com as crianças do grupo B não lhe proporciona ter a visão de mundo e a experiência que o meio poderia promover, então, parece possível concluir, pois, que a leitura dessa criança apresenta de um modo geral, as mesmas características do grupo A, isto é, assume posição de leitor conhecedor/observador das questões abordadas pelo autor do texto.

Os resultados confirmam a hipótese da importância do conhecimento de mundo e da experiência vivencial no sentido de favorecer a construção de sentidos na leitura. Acredito, portanto, que a reflexão a respeito dos dados analisados permite concluir que o conhecimento de mundo e a experiência vivencial exercem efeitos positivos na construção de sentidos na leitura.

A seguir, apresento as conclusões desta pesquisa que buscou estudar a construção de sentido por crianças de meios de letramento diferenciados.

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E PESQUISA DE LEITURA

Para concluir esta dissertação, torna-se imperativo retomar a pergunta de pesquisa formulada na p. 12 – Em que sentido a diferença entre o conhecimento prévio dos alunos dos dois grupos influi no desempenho nas tarefas de leitura? - e traçar o percurso trilhado para sugerir alguns encaminhamentos que emergem a partir da análise aqui realizada.

Procurei abordar, neste estudo, os fatores que interferem na construção de sentido na leitura de dois grupos de alunos iniciantes (5ª série) do ensino fundamental de duas escolas, sendo uma particular e outra pública. Esses grupos divergem em aspectos sociais, econômicos e culturais.

A concepção de leitura que adoto em meu trabalho é de processo de construção de sentido. Nesse processo importa salientar o papel do leitor, influenciado pelo conhecimento de mundo, crenças e valores armazenados na memória, que são ativados no momento da leitura, possibilitando a apreensão do sentido, pois chegar à síntese de um texto significa atingir a sua essência, em outras palavras, compreendê-lo. Ainda que não seja o único fator a interferir na compreensão do texto, é inegável a importância do conhecimento de mundo e da experiência vivencial durante o processo de construção de sentido na mente do leitor.

É relevante que se registre que procurei refletir sobre a prática de leitura predominante nas escolas – tanto pública como particular -, que priorizam temas voltados para a realidade das crianças de classe média/alta, aspecto que distancia as crianças oriundas de classe baixa de se tornarem leitoras e produtoras de textos.

Assim, pouco a pouco, as crianças de classe baixa vão perdendo a motivação para continuar se esforçando, vão se sentindo realmente incapazes de aprender até porque não encontram na escola lugar para seus problemas e preocupações, ou seja, tudo aquilo que elas sabem de experiência própria e bem vivida não é levado em conta, só tem valor o saber repassado pela professora ou então pela voz poderosa do livro didático que geralmente não tem ligação com sua vida de todo o dia. A escola não ajuda essas crianças a resolver problemas que elas realmente entendem e para os quais estejam interessadas em procurar solução.

A maioria das crianças da escola particular tem sucesso nas atividades escolares, em parte porque os conteúdos transmitidos, os valores e os modos de comportamentos ensinados funcionam como um prolongamento de sua casa e, conseqüentemente elas terão maiores oportunidades de alcançar melhores colocações na sociedade; enquanto isso, as crianças da escola pública, muitas vezes são condenadas ao fracasso porque não conseguem corresponder ao que a escola exige, defrontam-se com uma realidade que elas desconhecem e no futuro, a ocupação profissional da grande maioria dessas crianças, a exemplo de seus pais, é aceitar os trabalhos braçais, de remuneração mais baixa e com maior risco de desemprego na hora da crise.

A observação das práticas pedagógicas de leitura escolar dos grupos A e B permitiu verificar que o ensino de leitura apresenta orientações diferenciadas. O grupo A costuma privilegiar o uso de atividades com leitura silenciosa e oral; seguida de estudo do vocabulário; discussão do texto entre professora/alunos e aluno/aluno, permitindo com isso a liberdade do aluno em construir o sentido ao texto que lê; importa informar que os textos utilizados não se restringiam apenas os que constavam no livro didático, eram lidos paradidáticos e textos não escolares.

Na prática do grupo B eram lidos os vários tipos de textos que constavam do livro didático escolar, seguindo-se atividades de leitura mecânicas desprovidas de qualquer reflexão por parte dos aprendizes, o que resultava na formação do gênero didático escolar, constituindo-se em um modelo único de acordo com o qual os alunos projetavam sua leitura, quer dizer, prevalecia a noção de texto como detentor de verdade absoluta, impedindo com isso a liberdade do aluno de construir sentido segundo sua compreensão e interpretação.

É preciso, portanto, a escola pública rever seus conteúdos e abordagens de ensino. Uma solução seria adaptar a escola às condições reais vividas pelos seus alunos que, na grande maioria, vêm de famílias de classe baixa. Reconheço que não se deve imaginar que seja possível a existência de uma prática de ensino perfeita, adequada a todas às crianças, pois isto será contrário a tudo o que se sabe sobre as diferenças individuais no processo de aprendizagem. Então, cabe ao professor, observar seus alunos, refletir sobre sua prática e aprofundar seus conhecimentos sobre leitura e aprendizagem, assim sendo, poderá compreender e atender às necessidades, às dificuldades e ao interesse de cada criança num dado momento.

Creio que as diferenças apontadas não se limitam apenas à realidade das escolas amapaenses focalizadas nesse estudo. O Estado do Amapá, a exemplo de outros estados brasileiros, apresenta suas divergências educacionais. A constatação de tais diferenças motivou-me, como professora e pesquisadora engajada no trabalho com alunos de escolas públicas, a refletir sobre atividades que possam contribuir às questões do ensino/aprendizagem da leitura, no sentido de criar condições para esses alunos, de encontrar real sentido para a leitura.

Numa tentativa de aproximar texto e contexto, optei por usar crônicas nas atividades de leitura realizadas em sala de aula com os grupos observados, cujo conteúdo

temático textual tivesse ligação com um problema real vivido pelas crianças do grupo B. Essa conduta levou-me a perceber através dos resultados das análises das leituras realizadas por essas crianças, diferentes modos de olhar um mesmo texto.

A intervenção pedagógica foi desenvolvida ao longo de 28 aulas dirigidas pela professora-pesquisadora com a leitura de três crônicas, em que os alunos-sujeitos foram orientados a questionar e posicionar-se diante ao texto.

Ao analisar os dados obtidos da intervenção pedagógica, foi possível perceber que as crianças do grupo A com experiência em leitura adotam uma postura de um conhecedor externo das questões abordadas pelas crônicas. Contudo, essas crianças assumem em diversos momentos uma atitude crítica, questionadora diante da realidade focalizada pelo texto.

Por outro lado, percebi que as crianças do grupo B familiarizadas, com o conteúdo temático dos textos, se sentiam mais soltas em suas respostas se comparadas com as crianças do grupo A, mais limitadas, parecem ter poucas coisas a dizer, enquanto que as crianças do grupo B têm o que dizer, relacionam em vários momentos suas experiências de vida com o conteúdo textual, entretanto, a escola não aproveita os conhecimentos e experiências que essas crianças acumularam no seu ambiente e que, por vezes são muito ricas, pois na escola, as diferenças são reduzidas a problemas lingüísticos e assim são homogeneizados.

As crianças do grupo B, apoiadas no conhecimento de mundo e na experiência vivencial de que são dotadas, ampliam a possibilidade de compreensão do texto. Esta afirmação leva em consideração que essas crianças aprendem uma porção de coisas fora da escola, têm que aprender a se virar sozinhas mais cedo do que as crianças de classe média/alta que vivem num ambiente muito mais protegido. Começam desde cedo a fazer pequenos trabalhos para ganhar a vida, isto é, elas vivem situações e enfrentam problemas que as

crianças de classe média/alta não conhecem. Assim sendo, o sentido do texto parece associado à história do leitor, ou seja, a existência de conhecimentos e experiências acumuladas se manifesta durante o ato de ler.

Os resultados da experiência desenvolvida com os alunos-sujeitos, em um curto espaço de tempo, mostraram que é possível desenvolver um trabalho eficiente no sentido de ampliação da compreensão de textos, utilizando nas atividades de leitura textos cujo tema faça parte do universo vivencial do aluno associado a uma prática que possibilite ao aluno espaço para questionar e posicionar-se, o que indica a probabilidade da obtenção de efeitos altamente positivos em caso de sua aplicação em um período mais extenso de ensino de leitura.

A análise dos dados das leituras realizadas pelos alunos-sujeitos contou com a participação de professores-juizes, com suas experiências e suas práticas, especialmente a prática de ensino/aprendizagem da leitura trouxeram contribuições a minha pesquisa no sentido de poder observar através de suas considerações a confirmação da hipótese aqui levantada. O fato desses professores-juizes desconhecer a classe social a que pertenciam os alunos-sujeitos parece-me que em nada modificaria suas reflexões.

Este trabalho apresenta algumas **implicações para a pesquisa e para o ensino de leitura**, isto é, penso, ser possível postular uma abordagem no ensino de leitura, cuja adoção pela escola, implicaria a ruptura com padrões e comportamentos, há muito estabelecidos e fixados, difíceis de serem rompidos, devidos talvez à organização escolar e social.

Em primeiro lugar, julgo válido propor que a escola venha desenvolver o ensino de leitura procurando construir um repertório de textos vinculados com o contexto significativo na vida real do aluno, desprezando as práticas homogeneizadas, o saber “pronto” para ser assimilado que acaba sufocando a criatividade do aluno que vem de sua história, de

sua experiência, e que conseqüentemente culmina na exclusão, principalmente das crianças oriundas de classe social baixa.

Para tanto, torna-se necessário rever a visão de texto e leitura que sustenta a maior parte das práticas escolares. Essa revisão diz respeito à necessidade do abandono da visão escolar de texto como objeto autocontido, isolado e independente, mas fortalecer a visão de que o texto é como uma cadeia de enunciados que se interseccionam e polemizam entre si, integrando deste modo, texto e contexto.

Uma alternativa para aproximar texto e contexto seria oferecer textos vinculados às atividades discursivas e às práticas sociais do grupo que a criança faça parte, pois, ao ativar o conhecimento de mundo e as experiências vivenciais, ela teria a possibilidade de interagir na construção de sentido do texto, ou seja, de compreendê-lo.

Por sua vez, a leitura não pode continuar sendo concebida como uma atividade isolada, autônoma e mecânica, desenvolvida através da aquisição de um conjunto de habilidades e estratégias apenas para executar tarefa escolar, revelando-se pouco eficaz em todas às situações de leitura do mundo contemporâneo, mas como uma atividade que considera a “bagagem” dos seus alunos, com vistas a ampliar suas vivências a partir do reconhecimento e da valorização de sua própria prática social, realizada com textos autênticos que responda a questões de interesse real e que o aluno possa assumir o papel de interlocutor em uma atitude engajada, questionadora e responsiva.

Em segundo lugar, realizo algumas reflexões sobre o papel do professor na formação do aluno-leitor. A meu ver, uma das mais importantes tarefas do professor é despertar o prazer pela leitura, colocar o aluno em contato com diferentes linguagens, criar espaços para a formação do leitor. Entendo o sentido de formar o leitor, como o sujeito capaz de ler o mundo, de entender o mundo, de criticar, de interferir e construir o mundo, pois, ao

formar o leitor, forma-se na verdade, o co-autor do texto que tem capacidade de dar sentido, de questionar, de problematizar, de refletir.

Entretanto, para cumprir sua tarefa de formar leitores, é preciso que o professor tenha um objetivo, tenha um envolvimento com ensino/aprendizagem de leitura, para despertar o leitor que é o seu aluno. O professor, da mesma forma que seus alunos, deverá ler, pensar, revisar e questionar suas próprias idéias, interagir com outros docentes que compartilhem sua inquietude, que se encontram na mesma busca, encarando o mesmo trabalho.

Evidentemente, a formação de leitores não depende apenas da eficiência do professor, uma vez que outros aspectos implicados no processo como o convívio ou não da criança com livros e leitores ou o predomínio da televisão sobre a prática de leitura, escapam à sua influência. Mesmo assim, não se pode deixar de considerar a ação do professor como altamente relevante para qualquer sociedade preocupada com o ensino de leitura.

Segundo Barbosa (1994), quando uma criança não encontra utilidade na leitura, o professor deve fornecer-lhe outros exemplos. Quando uma criança não se interessa pela leitura, é o professor quem deve criar situações mais envolventes. O próprio interesse e o envolvimento do professor com a leitura servem como modelo indispensável: ninguém ensina bem uma criança a ler bem se não se interessa pela leitura.

Para obter sucesso no ensino/aprendizagem de leitura, torna-se necessário criar condições para o aluno realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. O prazer de ler, criar, imaginar nunca pode ser substituído pelo dever de ler, como habitualmente ocorre nas práticas de leitura de textos em sala de aula.

Seria prudente que a própria escola colocasse em prática o princípio de “desescolarização” do leitor, proposto por Foucambert (1994), com a construção da leitura

como prática social, que não pode limitar-se a uma atividade escolar, mas que diz respeito a diversas instâncias educativas dentro da vida social e que constitui o processo de formação permanente do leitor.

Como **sugestão para futuro estudo**, considero interessante estender a pesquisa a outras séries, por exemplo, alunos concluintes da etapa fundamental do ensino escolar, objetivando observar os resultados da ação pedagógica realizada pela escola durante esse período (aproximadamente de oito anos) no que diz respeito à formação do aluno-leitor, principalmente se levar em conta que essa ação para razoável parte de alunos já se encontra definitivamente concluída, pois muitos não prosseguirão em etapas posteriores de escolarização.

Apesar da exigüidade de tempo disponível para a pesquisa em sala de aula, julguei este trabalho válido e relevante do ponto de vista social, em face da “importância do ato de ler”, através do qual pude observar novas relações do aluno-sujeito do grupo B com o texto, cujo tema faz parte do seu mundo real, pois conforme ensinou Paulo Freire...*a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele* (Freire, 1985:22).

Penso que a leitura orientada pelo conhecimento de mundo e pela experiência vivencial sempre leva à produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor. Assim, a leitura é mais do que um simples processo de apropriação do significado, mas uma proposta pensada pelo ser-no-mundo, dirigido ao outro.

Espero, assim, que esta dissertação possa contribuir para provocar uma ruptura com o ensino de leitura tradicional e fomentar uma mudança, nas práticas de leituras escolares vigentes, abrindo novos caminhos no sentido de promover mudanças na sala de aula.

Reconheço que dificilmente ações isoladas ou esparsas poderão solucionar definitivamente a problemática que envolve o ensino de leitura. Contudo, tentativas devem ser feitas, buscando promover discussões, debates e pesquisas a respeito do ensino/aprendizagem de leitura, pois, na medida em que se rompe mitos e tabus preservados e defendidos pela escola, cria-se espaço para um ensino despido de preconceito, afastado da tradição escolar e aberto à realidade cultural de nosso tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, J. J. (1994). **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 2 ed. rev.
- BARTON, B. (1994). **Literacy An introduction to the ecology of written language**. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
- CARRINGTON, V & LUKE, A. (1997). Literacy and Bourdieu's Sociological Theory: A Reframing. **Language and education**. vol. 11, nº 2.
- CHARTIER, A. M. (1994). A escrita na escola e na sociedade: os efeitos paradoxais de uma distância constatada: In **Anais do simpósio internacional sobre leitura e escrita – Programa de cooperação Brasil/França**. Brasília: Fundação AMAE para Educação e Cultura.
- FOUCAMBERT, J (1994). **A Leitura em questão**. Porto Alegre. Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- FREIRE, Paulo (1985). **A Importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora, 1ª edição publicada em 1982.
- GRAFF, H.J. (1979). **The literacy myth: literacy and social structure in 19th century**. New York: Academic Press.
- GOULEMOT, J.M (1996). Da leitura como produção de sentidos. In Chartier, R. (org) **Práticas da Leitura**. São Paulo: Editora Estação Liberdade.
- HEATH, S.B. (1982). **Ways with words. language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge, Cambridge University Press.

INDURSKY, F. & ZINN, M.A.K (1985). Leitura como suporte para a produção textual. In **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, nº 5-6, p.p 77 - 96.

JOLIBERT, J.(1994). **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Arte Médicas.

KATO, M.A (1998). Como a criança aprende a ler: uma questão platoniana. In Zilberman, R & Silva, E,T (org). **Leitura perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: editora ática, 4ª edição, Série Fundamentos, 42.

KLEIMAN, A.B. (1989). **Leitura e pesquisa**. Campinas. Pontes Editores.

_____ (1990). **Letramento e escolarização: uma pesquisa para uma prática convergente**. Projeto de pesquisa. IEL/ Unicamp, Campinas.

_____ (1993). **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes/UNICAMP.

_____ (1995a). O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In Kleiman, A.B (org) **Os significados do letramento uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras.

_____ (1995b). **Texto e leitor: Cognitivos da leitura**. 4ª edição. Campinas: Pontes.

KOCH, I. V., TRAVAGLIA, L.C.(1989). **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez.

KOCH, I.V (1997). **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto.

LAJOLO, M (1999). **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 4ª edição. São Paulo: Editora ática.

LEAL, T.F. (1999). Prática social de leitura na escola e na sociedade. IN **Leitura: teoria e prática**. Revista semestral da Associação de leitura do Brasil. Ano 18. Dezembro. nº 34.

- LEITE, L.C.M. (1995). Comentário do “texto gerador” de Magda Soares. IN ABREU, M (org) **Leituras no Brasil – Antologia comemorativa pelo 10º COLE**. Campinas: Mercado de Letras.
- MARCUSCHI, L.A. (1985). Leitura como processo inferencial num universo cultural – cognitivo. **Leitura: Teoria e Prática**. Porto Alegre: Mercado Aberto. nº 5. P.21-44.
- _____ (1997). “Oralidade e escrita”. **Signótica**. 9:119 - 145.
- MATENCIO, M.L.M (1994). **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: SP. Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).
- MIRANDA, N. S. (1998). Práticas Escolares de letramento. IN VALENTE, A (org) **Língua, Lingüística e Literatura – uma integração para o ensino**. Rio de Janeiro: editora UERJ.
- ORLANDI, E. (1995). Leitura: De quem, para quem? IN ABREU, M (org) **Leituras no Brasil – Antologia comemorativa pelo 10º COLE**. Campinas: Mercado de Letras.
- OSAKABE, H. (1982). Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. IN **Leitura em crise na escola: alternativa do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- _____ (1995). O mundo da escrita. IN ABREU, M (org) **Leituras no Brasil – Antologia comemorativa pelo 10º COLE**. Campinas: Mercado de Letras.
- SILVA, L.L.M (1986). **A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura**. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- SOARES, M.(1995). Comunicação e Expressão: O ensino da leitura. IN ABREU, M (org) **Leituras no Brasil- Antologia comemorativa pelo 10º COLE**. Campinas: mercado de Letras.
- _____ (1998). **O letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica.

- SCRIBNER, S e COLE, M.(1981). **The psychology of literacy**. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- STREET, B.V. (1984). **Literacy I theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (1995). **Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. Longman: London.
- TERZI, S.B (1995). A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In Kleiman, A.B (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras. p.p 91 - 117.
- TFOUNI, L.V (1995). **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez.
- THIOLLENT, M(1994). **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez.
- ZILBERMAN, R. (1995). Natureza Interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia do ensino. IN ABREU, M (org) **Leituras no Brasil – Antologia comemorativa pelo 10º COLE**. Campinas: Mercado de Letras.

Dicionários:

- Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. Feito sobre o plano de F.J. Caldas Aulete . 3ª edição actualizada, II volume, 1948, Lisboa (1952).
- Dicionário de Sinônimos e Locuções da Língua Portuguesa**. Agenor Costa. Terceira edição, volume 4. Rio de Janeiro, São Paulo – Brasil: Editora Fundo de Cultura S.A, 1967.
- Dicionário Aurélio Básico de Língua Portuguesa**. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; Rio de Janeiro: Nova Fronteira S.A , s.d.

Crônicas:

FONSECA, R(1998). Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência. IN FARACO & MOURA. **Literatura brasileira**. São Paulo: editora ática. P. 396 – 8.

JOSÉ, G(1985). Botão, In **Feliz Páscoa**, 3ª ed. São Paulo, Ed. Salesiana Dom Bosco, p.38

SABINO, F(1997). Na escuridão miserável. In **A companheira de viagem**. 4ª edição. Rio de Janeiro, Record, p. 137 - 7.

ABSTRACT

Oriented by a conception of a reading like a construction process of senses, this work of research has as objective to investigate the paper of world knowledge and of the experience of the life in the building of the senses in the reading of two groups of high-school students of the Fundamental Teaching (fifth level) in two schools, one private and other public.

The data was obtained during the activities of reading accomplished in the classroom and through interviews in order to characterize the groups studied, besides to watch the factors that could interfere in the process of building of the senses in the reading. Afterwards, proceeded to analysis of the data in which I could see different ways of building senses in the reading of a same text, in one side, students with experiences in reading and another side students with experiences about the thematic contents accosted by the text.

The results permit to make a conclusion that the knowledge of the world and the experience of life amplify the competence in reading, even in person that haven't permanent contact with writing text. However, in the school the teachers make smooth the practice of the reading and make it distant of the social reality of the pupils, principally that students from poor homes, and the resistance of some teachers that don't make a good use of the creativity of yours schoolboys that come from theirs histories, from theirs experiences and for don't form readers-pupils in the reality they form scrambles-pupils.

That way, the results of this research show the importance of the use in the practice of reading in the classroom texts associated to activities of speeches and to society practices of the pupils in order to form readers-pupils.

Keywords: Reading; Senses; World Knowledge; Life Experience.

ANEXOS

ANEXO 1

Para os dois grupos de alunos foram utilizadas as seguintes perguntas orientadoras de entrevistas:

1 - Você gosta de ler? Por quê?

2 – Que coisas mais você gosta de ler?

3 – Você lê revistas em quadrinhos? Quais? Gosta?

4 – Gosta de estudar textos na aula de português?

5 – Na sua casa quem é que gosta de ler? O que gostam de ler na sua casa: livros, revistas, jornais, etc?

6 – Você gosta de escrever? Sobre que coisas você escreve? Quando escreve, o faz em casa ou na escola?

7 – Na escola você lê o que gosta? Que outras coisas gostaria de ler na escola e mesmo fora, em casa, por exemplo?

8 – Em casa você tem revistas, livros, jornais, etc? Como adquirir?

9 – Há quanto tempo você estuda nessa escola?

10 – Qual a profissão de seus pais?

ANEXO 2**FORMULÁRIO**

Nome:.....

Idade:.....

Endereço:.....

Nome do pai:.....

Profissão do pai:.....

Nome da mãe:.....

Profissão da mãe:.....

Melhor horário para entrevista:.....

Observação:.....

.....

.....

.....

.....

Anexo 3

Escola: _____
 Bairro: _____ cidade _____
 Nome: _____ idade _____
 Série: _____ data: _____

BOTÃO Ganymédes José

A casa do Botão só tinha dois cômodos: uma “sala” de terra batida onde o cachorro dormia num buraco e o quarto. Ali, à noite, amontoavam-se os nove em colchões rasgados. Que jeito eles dormiam? Não dava pra saber por que não tinham luz pra ver. Eles iam entrando e se empilhando. Pior era no frio, soprava um ventinho gelado pelos vãos das telhas (ainda bem que eles tinham telha como cobertura, muitos nem isso tinham!). Então o jeito era dormir abraçado ao outro, pai, mãe, filhos, e avó Emiliania e, às vezes, até o cachorro.

O pai de Botão trabalhava na roça, mas vivia mais em casa do que no serviço - ele sofria dos pulmões. Era magro, encurvado, sempre tossindo, tinha os olhos pretos, mortiços e um jeito triste de olhar. Igual Botão.

A mãe, ao contrário, era falante, a mulher mais briguenta da vila. Todo mundo tinha medo daquela baixinha de pernas tortas, sempre descalça, as unhas dos pés compridas e sujas.

Às vezes, Dona Morguinha amarrava um lenço engordurado no cabelo cor de mel. Ela podia até ser bonita, se não fosse tão brava! Quando batia nos filhos, batia de pau, mas logo se esquecia da zanga; então sentava na porta, pegava o caçula no colo, ficava catando piolho, cantava ou parava as mulheres que passavam para uma conversa.

a- Leia silenciosamente o texto e responda as seguintes perguntas:

1 - O que você entendeu da crônica?

2 - Que mensagem o autor está querendo passar?

Anexo 4

Escola: _____
 Bairro _____ cidade _____
 Nome _____ idade _____
 Série _____ data _____

Na escuridão miserável

Fernando Sabino

Eram sete horas da noite quando entrei no carro, ali no Jardim Botânico. Senti que alguém me observava, enquanto punha o motor em movimento. Voltei-me e dei com uns olhos grandes e parados como os de um bicho, a me espiar, a através do vidro da janela, junto ao meio-fio. Eram de uma negrinha mirrada, raquítica, um fiapo de gente, encostada ao poste como um animalzinho, não teria mais que uns sete anos. Inclinei-me sobre o banco, abaixando o vidro:

- O que foi minha filha?- perguntei, naturalmente pensando tratar-se de esmola.

- O que é que você esta me olhando aí?

- Nada não senhor - repetiu - Esperando o bonde...

- Onde é que você mora?

- Na praia do Pinto.

- Vou para aquele lado. Quer uma carona?

Ela vacilou, intimidada. Insisti, abrindo a porta:

- Entra aí, que eu te levo.

Acabou entrando, sentou-se na pontinha do banco, e enquanto o carro ganhava velocidade, ia olhando duro para frente, não ousava fazer o menor movimento. Tentei puxar conversa:

- Como é o seu nome?

- Teresa.

- Quantos anos você tem, Teresa?

- Dez.

- E o que estava fazendo ali, tão longe de casa?

- A casa da minha patroa é ali.

- Patroa? Que patroa?

Pela resposta pude entender que trabalhava na casa de uma família no Jardim Botânico; lavava roupa, varria a casa, servia a mesa. Entrava as sete da manhã, saía as oito da noite.

- Hoje saí mais cedo. Foi jantarado.

- Você já jantou?

- Não. Eu almocei.

- Você não almoça todo dia?

- Quando tem comida pra levar, eu almoço: mamãe faz um embrulho de comida pra mim.

- E quando não tem?

- Quando não tem, não tem - e ela até parecia sorrir, me olhando pela primeira vez. Na penumbra do carro, suas feições de criança, esqueléticas, encardidas de pobreza, podiam ser as de uma velha. Eu não me continha mais de aflição, pensando nos meus filhos bem nutridos - um engasgo na garganta me afogava no que os homens experimentados chamam de sentimentalismo burguês:

- Mas não te dão comida lá? - perguntei, revoltado.

- Quando eu peço eles me dão. Mas descontam no ordenado, mamãe disse pra eu não pedir.

- E quando você ganha?

- Mil cruzeiros.

- Por mês?

Diminuí a marcha, assombrado, quase parei o carro, tomado de indignação. Meu impulso era voltar, bater na porta da tal mulher e meter-lhe a mão na cara.

- Como é que você foi parar na casa dessa...foi parar nessa casa? - perguntei ainda enquanto o carro, ao fim de uma rua do Leblon, se aproximava das vielas da Praia do Pinto. Ela disparou a falar.

- Eu estava na feira com mamãe e então a madame pediu para eu carregar as compras e aí noutro dia pediu à mamãe pra eu trabalhar na casa dela então mamãe deixou porque mamãe não pode ficar com os filhos todos sozinhos e lá em casa é sete meninos fora dois grandes que já são soldados pode parar que é aqui moço, brigado.

Mal detive o carro, ela abriu a porta e saltou, saiu correndo, perdeu-se logo na escuridão miserável da Praia do Pinto.

1- Leia silenciosamente o texto e responda as seguintes perguntas:

a - O que você entendeu da crônica?

b - Que mensagem o autor está querendo passar?

ANEXO 5

Escola: _____
 Bairro _____ cidade _____
 Nome _____ idade _____
 Série _____ data _____

Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência.

Rubem Fonseca

Na madrugada do dia 3 de maio, uma vaca marrom caminha na ponte do rio Coroado, no quilômetro 53, em direção ao Rio de Janeiro.

Um ônibus de passageiros da empresa Única Auto Ônibus, chapa RF -80-07-83 e JR-81-12-27, trafega na ponte do rio Coroado em direção a São Paulo.

Quando vê a vaca, o motorista Plínio Sérgio tenta se desviar. Bate na vaca, bate no muro da ponte, o ônibus se precipita no rio.

Em cima da ponte a vaca esta morta.

Debaixo da ponte estão mortos: uma mulher vestida de calça comprida e blusa amarela, de 20 anos presumíveis e que nunca será identificada; Ovídia Monteiro, de 34 anos; Manoel dos Santos Pinhal, português, de 35 anos, que usava uma carteira de sócio do Sindicato de Empregados em Fábricas de Bebidas; o menino Reinaldo de 1 ano, filho de Manoel; Eduardo Varela, casado, 43 anos.

O desastre foi presenciado por Elias Gentil dos Santos e sua mulher Lucília, residentes nas cercanias. Elias manda a mulher apanhar um facão em casa. Um facão? pergunta Lucília. Um facão depressa sua besta, diz Elias. Ele está preocupado. Ah! percebe Lucília. Lucília corre.

Surge Marcílio da Conceição. Elias olha com ódio para ele. Aparece também Ivanildo de Moura Junior. E aquela besta que não traz o facão! pensa Elias. Ele está com raiva de todo mundo, suas mãos tremem. Elias cospe no chão várias vezes, com força, até que a sua boca seca.

Bom dia, seu Elias, diz Marcílio. Bom dia, diz Elias entredentes, olhando pros lados. Esse mulato! pensa Elias.

Que coisa, diz Ivanildo, depois de se debruçar na amurada da ponte e olhar os bombeiros e os policiais embaixo. Em cima da ponte, além do motorista de um carro da Polícia Rodoviária, estão apenas Elias, Marcílio e Ivanildo.

A situação não anda boa não, diz Elias olhando para a vaca. Ele não consegue tirar os olhos da vaca.

É verdade, diz Marcílio.

Os três olham para a vaca.

Ao longe vê-se o vulto de Lucília, correndo.

Elias recomeçou a cuspir. Se eu pudesse eu também era rico, diz Elias. Marcílio e Ivanildo balançam a cabeça, olham para a vaca e para Lucília, que se aproxima correndo. Lucília também não gosta de ver os dois homens. Bom dia, dona Lucília, diz Marcílio. Lucília responde balançando a cabeça. Demorei muito?, pergunta, sem fôlego, ao marido.

Elias segura o facão na mão, como se fosse um punhal; olha com ódio para Marcílio e Ivanildo. Cospe no chão. Corre para cima da vaca.

No lombo é onde fica o filé, diz Lucília. Elias corta a vaca.

Marcília se aproxima. O senhor depois me empresta a faca, seu Elias? pergunta Marcílio.

Não, responde Elias.

Marcílio se afasta, andando apressadamente. Ivanildo corre em grande velocidade.

Eles vão apanhar facas, diz Elias com raiva, aquele mulato, aquele corno. Suas mãos, sua camisa e sua calça estão cheias de sangue. Você devia ter trazido uma bolsa, uma saca, duas sacas, imbecil. Vai buscar duas sacas, ordena Elias.

Lucília corre.

Elias já cortou dois pedaços grandes de carne quando surgem, correndo, Marcílio e sua mulher Dalva, Ivanildo e sua sogra Aurélia e Erandir Medrado com seu irmão Valfrido Medrado. Todos carregam facas e facões. Atiram-se sobre a vaca.

Lucília chega correndo. Ela mal pode falar. Está grávida de 8 meses, sofre de verminose e sua casa fica no alto de um morro, a ponte no alto de outro morro. Lucília trouxe uma segunda faca com ela. Lucília corta a vaca.

Alguém me empresta uma faca senão eu apreendo tudo, diz o motorista do carro da polícia. Os irmãos Medrados, que trouxeram vários facões, emprestam um ao motorista.

Com uma serra, um facão e uma machadinha aparece João Leitão, o açougueiro, acompanhado de dois ajudantes.

O senhor não pode, grita Elias.

João se ajoelha perto da vaca.

Não pode, diz Elias dando um empurrão em João. João cai sentado.

Não pode, gritam os irmãos Medrado.

Não pode, gritam todos, com exceção do motorista da polícia.

João se afasta; a dez metros de distância, pára; com os seus ajudantes, fica observando.

A vaca está semidescarnada. Não foi fácil cortar o rabo. A cabeça e as patas ninguém conseguiu cortar. As tripas ninguém quis.

Elias encheu as duas sacas. Os outros homens usam as camisas como se fossem sacos.

Quem primeiro se retira é Elias com a mulher. Faz um bifão pra mim, diz ele sorrindo para Lucília. Vou pedir umas batatas a dona Dalva, vou fazer também umas batatas fritas para você, responde Lucília.

Os despojos da vaca estão estendidos numa poça de sangue. João chama com um assobio os seus dois auxiliares. Um deles traz um carrinho de mão. Os restos da vaca são colocados no carro. Na ponte fica apenas a poça de sangue.

1 - Leia silenciosamente o texto e responda as seguintes perguntas:

a - O que você entendeu da crônica?

b - Que mensagem o autor está querendo passar?

ANEXO 6

Prezado (a) professor (a):

Estou realizando minha pesquisa na área de ensino de leitura em Língua Portuguesa tendo como sujeitos, alunos dos grupos A e B que atualmente cursam a 5ª série do ensino fundamental.

Objetivando investigar a construção de sentido na leitura, utilizei com os grupos observados três crônicas que os alunos-sujeitos após leitura silenciosa deveriam responder por escrito duas perguntas de compreensão:

- a) O que você entendeu da crônica?
- b) Que mensagem o autor está querendo passar?

Para realização de meu trabalho conto com sua valiosa contribuição no sentido de julgar comparativamente as respostas de compreensão destas crianças, observando se: 1 - a resposta construída pelo aluno-sujeito referente à pergunta por mim colocada a respeito da crônica lida, corresponde à tese apresentada pelo autor ; 2 - o aluno-sujeito apresenta argumentação, questionamento; 3 - o aluno-sujeito apresenta conhecimento e/ou experiência sobre o assunto abordado pelo texto; 4 - o aluno-sujeito se posiciona diante a temática focalizada pelo texto; 5 - além de outros aspectos que você considerar importante.

Agradeço sua preciosa opinião em minha pesquisa.

Elda Gomes Araújo

ANEXO 7
QUADRO 1: Escolaridade dos pais do grupo A

Escolaridade	Pais do grupo A
3º Grau	39
3º Grau incompleto	
2º Grau	19
1º Grau completo	
1º Grau – 1ª - 4ª série	

QUADRO 2: sujeitos do grupo A e respectivas profissões dos pais

Sujeito	Pai	Mãe
A1	Funcionário público	Funcionária pública
A2	Jornalista	Jornalista
A3	Médico	Médica
A4	Dentista	Enfermeira
A5	Funcionário público	Dona de casa
A6	Militar	Funcionária pública
A7	Funcionário público	Funcionária pública
A8	Médico	Médica
A9	Professor	Professora
A10	Empresário	Professora
A11	Advogado	Médica
A12	Empresário	Professora
A13	Médico	Advogada
A14	Empresário	Professora
A15	Empresário	Empresária
A16	Advogado	Socióloga
A17	Funcionário público	Assistente social
A18	Empresário	Contadora
A19	Advogado	Assistente social
A20	Advogado	Engenheira agrônoma
A21	Empresário	Administradora
A22	Empresário	Militar
A23	Gerente de Hotel	Dona de casa
A24	Bancário	Funcionária pública
A25	Empresário	Advogada
A26	Funcionário público	Assistente social
A27	Militar	Dona de casa
A28	Empresário	Empresária

ANEXO 8

QUADRO 3: Escolaridade dos pais do grupo B

Escolaridade	Pais do grupo B
3º Grau	
3º Grau incompleto	1
2º Grau	5
1º Grau completo	4
1º Grau – 1ª - 4ª série	46

QUADRO 4: Sujeitos do grupo B e respectivas profissões dos pais

Sujeito	Pai	Mãe
B1	Sem profissão definida	Doméstica
B2	Carpinteiro	Doméstica
B3	Pedreiro	Dona de casa
B4	Carpinteiro	Doméstica
B5	Professor	Dona de casa
B6	Sem profissão definida	Doméstica
B7	Funcionário público	Cabeleireira
B8	Carpinteiro	Doméstica
B9	Vendedor	Doméstica
B10	Pedreiro	Doméstica
B11	Sem profissão definida	Doméstica
B12	Auxiliar de enfermagem	Doméstica
B13	Taxista	Doméstica
B14	Lavador de ônibus	Doméstica
B15	Policial	Dona de casa
B16	Agricultor	Doméstica
B17	Agricultor	Dona de casa
B18	Vigia	Funcionária pública
B19	Carpinteiro	Doméstica
B20	Pedreiro	Doméstica
B21	Sem profissão definida	Doméstica
B22	Músico	Doméstica
B23	Sem profissão definida	Comerciarista
B24	Sem profissão definida	Dona de casa
B25	Pedreiro	Doméstica
B26	Policial	Doméstica
B27	Carpinteiro	Doméstica
B28	Sem profissão definida	Doméstica